

Technická univerzita v Liberci

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra: Pedagogiky a psychologie

Studijní program: Vychovatelství

Studijní obor: Pedagogika volného času

HRA JAKO PODPORA ROZVOJE DĚTSKÉ OSOBNOSTI ŽÁKŮ MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

GAME AS A SUPPORT OF DEVELOPMENT OF CHILDREN'S PERSONALITY FOR YOUNGER SCHOOL AGE

Bakalářská práce: 09-FP-KPP-87

Autor:

Barbora Vrabcová

Podpis:

Vedoucí práce: MgA. Ivana Honsnejmanová

Konzultant:

Počet

stran	grafů	obrázků	Tabulek	pramenů	Příloh
61	8	0	4	22	2+CD

V Liberci dne: 22. 06. 2011

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A PEDAGOGICKÁ

Katedra pedagogiky a psychologie

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

(pro bakalářský studijní program)

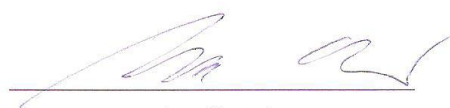
pro (kandidát): Vrabcová Barbora
adresa: Riegrova 1024, Hořice, 508 01
studijní obor (kombinace): Pedagogika volného času
Název BP: **Hra jako podpora rozvoje dětské osobnosti žáků mladšího školního věku**
Název BP v angličtině: **Game as a support of developement of children's personality for younger school age**
Vedoucí práce: BcA. Ivana Honsnejmanová
Konzultant:
Termín odevzdání: květen 2010

Poznámka: Podmínky pro zadání práce jsou k nahlédnutí na katedrách. Katedry rovněž formulují podrobnosti zadání. Zásady pro zpracování BP jsou k dispozici ve dvou verzích (stručné, resp. metodické pokyny) na katedrách a na Děkanátě Fakulty přírodovědně-humanitní a pedagogické TU v Liberci.

V Liberci dne 4. 4. 2009



děkan



vedoucí katedry

Převzal (kandidát): VRABCOVÁ BARBORA
Datum: 9.12.2009

Podpis: Barbora

Název BP: HRA JAKO PODPORA ROZVOJI DĚTSKÉ OSOBNOSTI ŽÁKŮ
MLADŠÍHO ŠKOLNÍHO VĚKU

Vedoucí práce: Honsnejmanová Ivana, BcA.

Cíl: Zjistit vliv her na osobnostní rozvoj pro žáky v mladším školním věku

Požadavky: Nastudovat relevantní teorii ohledně dětské hry a vývojové psychologie.
Obeznamení se se současnými trendy hry.
Obeznamení se s učebními metodami využívajících her.
Seznámení se s diagnostikou potřeb žáků.

Metody: Diagnostika potřeb žáků
Pozorování
Praktická lekce

Literatura: VALIŠOVÁ, A.; KASÍKOVÁ, H.; Pedagogika pro učitele. Praha: Grada, 2006.
ŘÍČAN, P.; Cesta životem: vývojová psychologie. Praha: Portál, 2006.
ČÁP, J.; Psychologie výchovy a vyučování. Praha: Karolinum, 1993.

Čestné prohlášení

Název práce: Hra jako podpora žáků mladšího školního věku

Jméno a příjmení autora: Barbora Vrabcová

Osobní číslo: P07000124

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má bakalářská práce je ve smyslu autorského zákona výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé bakalářské práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 22. 06. 2011

Poděkování

Děkuji vedoucí bakalářské práce MgA Ivaně Honsnejmanové za cenné rady, podporu a odborné připomínky i kritiky při tvorbě bakalářské práce.

Velké díky patří mé rodině, která mi byla vždy oporou, poskytla mi prostor a prostředky k mému studiu.

V neposlední řadě patří poděkování vedení školní družiny na ZŠ Vratislavice nad Nisou, které mi umožnilo realizaci programu.

Anotace

Bakalářská práce je zaměřena na problematiku vlivu her na osobnostní rozvoj dětí věkové skupiny mladšího školního věku. Teoretická část vychází z vymezení hry a její funkce. Nadále se práce zabývá metodikou osobnostní a sociální výchovy, didaktickým cyklem, metodami a technikami používanými v osobnostní a sociální výchově. V teoretické části je také zařazena charakteristika cílové skupiny, tedy dítěte mladšího školního věku. Praktická část obsahuje návrh a realizaci programu pro osobnostní rozvoj a následného sebehodnocení žáků. Vyhodnocení praktické části vychází z vlastního pozorování a reflexe jednotlivých aktivit. Evaluace programu je vyobrazená na základě výsledků evaluačního dotazníku.

Klíčová slova:

Hra

Mladší školní věk

Metodika OSV

Osobnostní a sociální výchova

Postoje a hodnoty

Poznávání

Reflexe

Sebehodnocení

Sebepojetí

Annotation

This bachelor's thesis is focused on the children in the younger school age and their perception of an influence on their personal development. The theoretical part is dealing with defining a game and its function. Subsequently, it deals with methodology of personal and social education, a methodological cycle and methods used in personal and social education. In the theoretical part there is also mentioned a characterisation of the target group, a child in younger school age. The practical part is based on a realisation of the program meant for a personal development and a subsequent self-evaluation of pupils. Evaluation of the practical part is presented by observing and reflection of every activity. The evaluation of the program is visualized and based on results of the evaluation questionnaire.

Key words:

Game

Younger school age

Methodology

Personal and social education

Attitudes and values

Cognition

Reflection

Obsah

I Úvod.....	10
II Teoretická část.....	12
1 Hra	12
1.1 Vymezení hry	12
1.2 Funkce hry.....	13
1.2.1 Sociální rozvoj	13
1.2.2 Kognitivní vývoj	14
1.2.3 Pohybový rozvoj	14
2 Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV)	15
2.1 Tematické okruhy OSV.....	15
2.2 Metodika OSV	16
2.2.1 Praktická OSV	16
2.2.2 OSV propojená se životem žáků.....	16
2.2.3 Role učitele při OSV - provázející.....	16
2.2.4 OSV zacílená	17
2.3 Didaktický cyklus OSV	18
2.3.1 Cíle.....	18
2.3.2 Metoda	18
2.3.3 Instrukce.....	18
2.3.4 Akce	19
2.3.5 Reflexe	19
2.3.6 Evaluace.....	19
2.4 Vybrané metody a techniky OSV	19
2.4.1 Motivace	20
2.4.2 Hraní rolí.....	21
2.4.3 Volné psaní	22
2.4.4 Brainstorming	22
2.4.5 Myšlenkové mapy.....	22
2.4.6 Úkolové situace.....	22
2.4.7 Reflexe	23
2.5 Pravidla psychické bezpečnosti i v OSV.....	24
3 Mladší školní věk.....	26
3.1 Charakteristika mladšího školního věku	26
3.2 Kognitivní vývoj	27
3.3 Dítě a jeho sociální vazby	28
3.3.1 Teritorium Rodiny	28

3.3.2	Teritorium školy	29
3.3.3	Teritorium kontaktu s vrstevníky.....	29
3.4	Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí	29
3.5	Vývoj dle genderové identity	30
4	Pedagogická diagnostika.....	31
4.1	Metody pedagogické diagnostiky	31
4.2	Metody diagnostiky školního prostředí.....	32
4.2.1	Školní prostředí.....	32
4.2.2	Metody diagnostiky skupiny.....	32
III	Praktická část.....	36
5	O programu Já, Ty, On, Ona, Ono = MY	36
5.1	Cíle	36
5.2	Cíle programu.....	36
5.3	Příprava programu.....	37
5.4	Cílová skupina.....	37
5.5	Struktura programu	37
5.6	Popis jednotlivých aktivit.....	38
5.6.1	Blok 1. : Kdo jsem JÁ? - poznávám se	38
5.6.2	Blok 2. : Kdo jsi TY? – poznáváme své spolužáky	42
5.6.3	Blok 3. : Kdo jsme My? – pečujeme o sebe i o druhé	44
5.7	Realizace programu.....	47
5.7.1	Průběh realizace	47
5.7.2	Reflexe realizace	50
5.8	Hodnocení realizace	51
5.8.1	Vzniklá úskalí programu při realizaci.....	51
5.8.2	Návrhy a řešení vzniklých úskalí.....	52
6	Výsledky reflexe, pozorování a dotazníku	53
6.1	Výsledky reflexe a pozorování.....	53
6.2	Výsledky dotazníku.....	53
6.2.1	Grafické znázornění	54
6.3	Zhodnocení výhod a nevýhod programu.....	57
IV	Závěr.....	58
	Seznam použitých zdrojů.....	60
	Seznam příloh.....	61

I Úvod

„Velkým zákonem kultury je nechat jednoho každého jedince, aby se stal vším, čím je schopen být; rozvinout se, je-li to možné, do plného vzrůstu; a projevit se ve svém vlastním výrazu a postojích, jaké jen mohou být.“ (Thomas Carlyle)

V této bakalářské práci se věnuji problematice vlivu her na osobnostní rozvoj dětí mladšího školního věku. Již v minulosti jsem pracovala s touto věkovou skupinou v horolezeckém oddílu v Hořicích. Volba cílové skupiny pro mě byla samozřejmostí. Při zamyšlení nad volbou tématu osobnostního rozvoje mi motivací a vzorem byla setkání na hodinách semináře osobnostního rozvoje na vysoké škole. Zde proběhlo také první bližší setkání s tímto tématem, které mě oslovilo.

Soudobá společnost klade na člověka a jeho osobnost čím dál větší nároky a každý z nás se s každodenními situacemi vyrovnává jinak. Někdo lépe, někdo hůře a neexistuje jeden univerzální návod, jak se s nimi vypořádat, neboť každý z nás je jiný. Pokud jsme již dospělí, rozhodujeme za sebe sami a máme mnoho možností, jak se vypořádat s osobnostním růstem a jak pracovat na svém rozvoji. Jednou z takových možností může být „pronajmout“ si kouče, který nám s tímto pomáhá. Jaké jsou pak možnosti, pokud jsem dítě na základní škole? Jedním z východisek může být učitel, či vychovatel, který aktivně zařadí osobnostní a sociální výchovu do vyučování, či do volného času. Za pomoci těchto programů může učitel nejen formovat osobnosti žáků, ale i vztahy ve skupině. Rozvoj osobnosti se odráží v našem uplatnění ve společnosti a otevírá nám pomyslné dveře do společenství, ve kterém se můžeme realizovat a podílet se na samotném utváření této společnosti.

Bakalářská práce je rozdělena na dvě hlavní části teoretickou a praktickou. V teoretické části se věnuji hře jako takové a následně upírám pozornost na metody a techniky osobnostní a sociální výchovy. V praktické části mě zajímalo, jak vlastně děti tyto hry sami vnímají. Zhodnocení praktické části proběhlo formou pozorování, reflexe a evaluačního dotazníku. Reflexe probíhala po každé aktivitě, kdy jsem dětem účastnícím se programu pokládala otázky zaměřené na jejich pocity vyvolané aktivitou. Během her jsem pozorovala, jak děti na aktivity různého typu reagují. Na závěr programu proběhlo jeho vyhodnocení za pomoci evaluačního dotazníku.

Sama jsem absolvovala několik kurzů, kde jsem si sama na sobě vyzkoušela vliv těchto aktivit. Účast na takovýchto seminářích mě zasáhla na tolik, že volba tématu osobnostní výchovy se pro mě stala přitažlivá.

II Teoretická část

1 Hra

Hra jako taková provází lidstvo již od jeho počátku. Stavím tak na faktu, že nám jsou k dispozici po muzeích i v soukromých sbírkách různé archeologické nálezy a artefakty, které nám toto dosvědčují. Dosvědčují nám to i písemná svědectví a to od dob lidské vzdělanosti (Olivová, 1979). Podobnou hru té lidské, můžeme pozorovat i u zvířat, jak uvádí Millarová (1978).

1.1 Vymezení hry

Teorie formulace hry jako takové se začaly objevovat až v druhé polovině 19. století. Mezi první myslitele se řadí Schaller a Lazarus německého původu, kteří zastávali myšlenku, že účelem hry je zotavení těla po práci. Tyto dva autory následoval anglický filozof Herbert Spencer. Jeho teze o hře vychází z víry, že tím hlavním důvodem dětí ke hře je jejich přebytečná energie, kterou potřebují vypustit (Millarová, 1978).

Později přišla změna v pohledu na hru. Dalším myslitelem v řadě zabývajících se hrou je Roger Callois. Ten vyčleňuje hru jako aktivitu svobodnou, vydělenou z každodenního života, nejistou, neproduktivní, podřízenou pravidlům a fiktivní (Caillois, 1998). Dále upozorňuje na fakt, že hra může být kolektivní, ovšem i jedno dítě si samo může hrát. Prvek hry pak můžeme pozorovat hlavně u dětí předškolního věku, kdy tvoří hlavní náplň dne.

Hru můžeme tedy charakterizovat jako činnost, přinášející uspokojení sama o sobě. Lze říci, že hra má instinktivní základ, že je to vrozená aktivita, která je tím pádem biologicky účelná. Hra se tedy podílí na rozvoji dovedností. Dítě si tak na herní simulaci vyzkouší nanečisto své dovednosti, popřípadě je procvičí, či objeví. Na tomto základě můžeme objevit osobnostně sociální výchovu.

O definici hry se tedy vedou spory už od jejího vymezení v 19. Století. Můžeme říci, že co autor, to jiný názor. Dále jistě zaujímá každý vědní obor jiný názor, neboť se na hru dívá jiným úhlem pohledu. Ovšem i myslitelé ve stejném odvětví se mohou lišit v názorech.

Můžeme uvést autory, kteří zastávají koncepci nadbytku energie – Schiller, Spencer. Nacházíme i koncepci nacvičování dovedností, kterou rozvinul Karl Gross. „Hra, chápána Grossem jako obecný impuls k procvičování instinktů, je úzce spojena s napodobováním, dalším obecným instinktem, který odstraňuje nutnost většího počtu specializovaných rigidních instinktů. Čím je druh živočichů přizpůsobivější a inteligentnější, tím delší období ochrany v mládí potřebuje, aby mohl hrou a napodobováním získat potřebné praktické dovednosti“ (Millarová, 1979, s. 20). Další autoři tvrdí, že hra může být užitečná, ale patří k ní smích a legrace. Jde tedy o jakousi slast, za jejímž účelem je hra hraná. Mezi tyto autory se řadí i James Sully. „Sully mluví o hravé náladě nebo hravém postoji, které nutně doprovází smích, uvolnění a radost“ (Millarová, 1979, s. 22).

1.2 Funkce hry

Z počátku je důležité si uvědomit, že dítě, které si hraje, nepřemýšlí, kterou dovednost zrovna trénuje, nebo že právě aktivně cvičí rozvoj sociální, pohybový, nebo kognitivní. Dítě si hraje pro radost, kterou mu hra samotná přináší.

1.2.1 Sociální rozvoj

Po určitou dobu vývoje si dítě vystačí samo a nehledá herního partnera, postupem času a vývoje dítěte, začne cítit potřebu dalšího herního partnera. Skupinové hry jsou ze socializačního hlediska velice důležité, neboť si na nich dítě cvičí mimo jiné i dovednosti komunikační. Nadále se při nich dítě i s dalšími účastníky hry učí vzájemnému respektu, navazování vztahů i jiným sociálním dovednostem, které jsou nepostradatelné pro vzájemnou spolupráci, jenž je potřebná do každodenního života člověka a zároveň nevyhnutelná. Dítě se zároveň učí dodržovat pravidla, i tomu, že pravidla nejsou stálá a mohou se měnit. Komunikací se skupinou se může i podílet na tvorbě pravidel a tím se i aktivně podílet na vývoji skupiny. Pomocí skupiny se též mění obraz vlastního já k reálnému já. Skupina tak nastaví jakési zrcadlo, pomocí něhož dochází k sebepoznávání (Koťátková, 2005).

1.2.2 Kognitivní vývoj

Působením hry na rozvoj myšlení se zabýval Jean Piaget, který rozlišuje čtyři základní období intelektuálního vývoje. Prvním je období od narození asi do osmnácti měsíců, tzv. senzomotorické období. „Jedná o období vývoje, myšlení a citový život nejsou ještě vázány na představy a veškerá činnost je tedy poutána pouze na přítomné předměty. Následující období je předoperační stadium, od dvou do sedmi či osmi let. V první půli tohoto stadia se stále projevuje egocentričnost dětského myšlení“ (Helus, 2004, s. 52). Dítě v tomto věku nedokáže na věc pohledět, jak se říká „očíma druhých“, až po čtvrtém roce si předškolní děti začínají hrát hry na sociální role, kdy se přizpůsobují a začínají vidět svět i pohledem jiného člověka. Stadium konkrétních logických operací je následujícím a věkově ho řadíme mezi sedmý a dvanáctý rok věku. J. Piaget ho nazývá operačním hlavně z toho důvodu, že dítě díky „operování s předměty a ději jak v realitě, tak v mysli, dokáže konzervovat velikost, množství nebo objem“ (Helus, 2004, s. 53). Díky těmto stádiím je dítě schopno například sčítat a odčítat. „Konzervace množství a reverzibilní operace jsou odrazovým můstkem pro další rozvoj poznávání“ (Helus, 2004, s. 53). Nadchází poslední stadium formálních operací dělené od jedenácti let až dále. Toto stádium se vyznačuje především nástupem porozumění abstraktu. (Helus, 2004)

1.2.3 Pohybový rozvoj

Potřeba pohybu je zjevná již u novorozeněte, avšak je otázkou, kdy můžeme tyto pohyby považovat za hru. Jako příklad si uvedeme úryvek z díla Millarové (1979, s. 63) kdy Piaget uvádí první znaky hry: „Od čtvrtého měsíce věku existuje již koordinace mezi zrakovým vnímáním a dotýkáním se předmětů, dítě poznává, že když strčí dohračky visící na jeho postýlce, bude se houpat, nebo chrastit. Jakmile se to naučí, opakuje to znovu a znovu. To už je skutečná hra“. Na tomto příkladě tedy vidíme souvislosti mezi pohybem, hrou a vývojem. Hra je „zábava“, které chceme dosáhnout. Dosáhneme na ni pomocí pohybu, jímž se vyvíjíme.

2 Osobnostní a sociální výchova (dále jen OSV)

Specifikou osobnostní a sociální výchovy je, že se učivem stává sám žák, stává se jím konkrétní žakovská skupina a stávají se jím více méně běžné situace každodenního života. Je důležité stavit program na konkrétní potřeby žáků. „Jejím smyslem je pomáhat každému žákovi hledat vlastní cestu k životní spokojenosti založenou na dobrých vztazích k sobě samému i k dalším lidem a k světu.“ (Balada a kolektiv, 2005, s. 91)

„OSV je záměrná práce s dětmi, s cílem rozvoje jejich osobnosti, sociálních dovedností a morálních postojů žáků ve škole. Používá praktické prožitkové metody vyučování.“ (Srb a kol., 2007, s. 7)

2.1 Tematické okruhy OSV

„OSV je od září 2007 povinným obsahem vzdělávání na všech základních školách a osmiletých gymnáziích v České republice. RVP ZV přikládá základním školám a všem víceletým gymnáziím povinnost seznámit žáky ve výuce s jedenácti tematickými okruhy OSV. Úkolem školy tedy je povinnost žákům pomoci rozvinout dovednosti, spadající do těchto tematických okruhů. Tyto tematické okruhy lze dělit dle průřezových témat.“ (Balada a kolektiv, 2005, s. 92)

Osobnostní rozvoj

- a) rozvoj schopnosti poznávání
- b) sebepoznání a sebepojetí
- c) seberegulace a sebeorganizace
- d) psychohygiena
- e) kreativita

Sociální rozvoj

- f) poznávání lidí
- g) mezilidské vztahy
- h) komunikace
- i) kooperace a kompetice

Morální rozvoj

- j) řešení problémů a rozhodovací dovednosti
- k) hodnoty, postoje, praktická etika

Někteří učitelé a ředitelé škol považují osobnostní a sociální výchovu za natolik důležitou, že na ní zakládají svůj školní vzdělávací program. OSV vnímají nejen jako příležitost k rozvíjení osobnosti žáků a dobrých mezilidských vztahů ve třídách, ale také jako základní podmínku efektivního vyučování. (Srb a kol., 2007)

2.2 Metodika OSV

„OSV je účinná pokud je – Praktická, Propojená se životem žáků, Provázející, Zacílená“ (Srb a kol., 2007, s. 7)

2.2.1 *Praktická OSV*

Pokud chceme získat jakékoliv dovednosti, je nesnazší si je osvojit při praktických příkladech. Tyto příklady by měly být aplikovány na reálné, nebo modelové situace.

2.2.2 *OSV propojená se životem žáků*

Dávat důraz na vztahování si probíraných témat na vlastní osobu je nesmírně důležité, aby si žáci z hodin OSV brali co nejvíce. Ideálem je, témata vždy zabarvit tak, aby byla aplikovatelná do života žáků a to nejen jako celku, ale i do každého života jednotlivého žáka.

Pokud se nebude vycházet ze skutečnosti nějakého přímého děje v kolektivu třídy či jedince, alespoň je nutné vést žáky k co největší představivosti. Snaha je, aby se do probírané modelové situace vžili. Každý žák by měl mít prostor, aby si modelovou situaci vyzkoušel.

2.2.3 *Role učitele při OSV - provázející*

Jako průvodce OSV k žákovi musím mít na paměti, že není cílem, aby všichni žáci došli ke stejnému závěru, ale naopak si každý žák může odnést jinou zkušenost.

Při OSV se sami dostáváme do role jakéhosi průvodce světem, který na naše žáky tam někde venku čeká. Důležitá je naše role kouče, kdy pokládáme ve správný čas ty správné otázky. Otázky by v žádném případě neměly být uzavřeného typu. Tím bychom žákům nedali žádný prostor vyjádřit se. Necháváme žákům volný prostor i k tomu, aby se sami podíleli na formování děje.

Je velice těžké v těchto situacích ustoupit do pozadí a tvrdě nementorovat co se má v té chvíli stát a zároveň nehodnotit.

„Učitel tu je proto, aby s žáky reflektoval a učil je reflektovat sebe samé, aby kladl otázky k zamyšlení, k řešení, k úvahám o cílech, které žák má, o změnách, které kvůli nim chce dělat.“ (Valenta, 2006, s. 48)

2.2.4 OSV zacílená

Pokud by totiž OSV byla bezcílná, tím pádem by se stala bezúčelnou. Někdy nám vyvstávají problémy s formulacemi cílů, ovšem nesmíme se jimi nechat zahnat do kouta. K formulaci cílů by nám především měli, v ideálním případě dát podnět žáci. Jelikož stanovování cílů je aplikováno na jejich potřeby.

Z časového hlediska se dle projektu Odyssea (Srb a kol., 2007) rozlišují v OSV dva typy cílů:

- a) Krátkodobé cíle – obvykle trénink konkrétní dovednosti
- b) Dlouhodobé cíle – obvykle změna v jednání nebo postojích žáků. (Srb a kol., 2007, s. 11)

2.3 Didaktický cyklus OSV

„Pokud si chceme připravit vyučování, ve kterém budeme pracovat s tématy OSV, doporučujeme postupovat podle didaktického cyklu **C-M-I-A-R-E**. Podstatou tohoto přístupu je to, že při plánování jakékoli práce s tématy OSV začínáme formulací naprosto konkrétního cíle **C**. Teprve na základě tohoto cíle volíme metody **M**, zadáváme instrukci **I**, pozorujeme, co se děje během akce žáků **A**, vedeme reflexi **R** a v evaluaci **E** zjišťujeme, jak se nám stanoveného cíle podařilo dosáhnout.“ (Srb a kol., 2007, s. 17)

Představíme si jednotlivé fáze tohoto cyklu, dle projektu Odyssea. (Srb a kol.)

2.3.1 Cíle

Při stanovování cílů je důležité mít na mysli, že cíle mají být stručné, přesně formulované. Pro jeden blok vyučování OSV bohatě stačí jeden cíl. Při stanovení cílů by se nám nemělo stát, že je budeme stavět až na metodách. Je důležité držet posloupnost, tudíž se nejdříve specifikují cíle, na jejichž základě stanovují metody.

2.3.2 Metoda

Užíváme metody a techniky dramatické výchovy na základě prožitkové pedagogiky. Metodu vybíráme ve vztahu ke konkrétním cílům, nikdy ne naopak. Vždy se snažíme vybrat metodu, která bude nejvhodnější k dosažení stanoveného cíle.

2.3.3 Instrukce

Při každé aktivitě podáváme instrukce, jak bude probíhat, případně jaká jsou pravidla. V podávání instrukcí je důležité myslet na srozumitelnost a stručnost podaných informací. Vždy je lépe tyto informace někde na viditelné místo zapsat, nebo je můžeme nechat zapsat žáky. Popřípadě ještě můžeme nechat žáky převyprávět tyto vlastními slovy, abychom si byli jisti, že jim žáci rozumí. Po předání instrukcí je důležité nechat žákům prostor na případné dotazy.

2.3.4 Akce

Akci samotnou necháme na žácích, neboť oni si v této chvíli získávají své dovednosti. Tento prostor využijeme k tichému pozorování skupiny. Informace, které nabudeme během pozorování, využijeme pro závěrečnou reflexi.

2.3.5 Reflexe

Reflexe nám slouží k tomu, abychom žáky (například formou otevřených otázek) vedli k uvědomění nabytých zkušeností, či dovedností. V této veřejné části ve skupině nevyvozujeme striktní závěry, jelikož zkušenost každého jednoho žáka je individuální.

2.3.6 Evaluace

Evaluace nám slouží k reflektování programu a ke zhodnocení cílů. Evaluaci mohou provést buď žáci, nebo učitel. Evaluace může mít spousty podob od hraní scének, přes metodu škály, až po vyplnění dotazníků.

Reflexe a evaluace jsou jedny z nejdůležitějších částí celého programu. Nesmíme na ně tedy nikdy zapomínat. Musíme si uvědomit, že nám slouží nejen k zhodnocení programu, ale i nás samotných. Tyto jsou prostředek k tomu, aby program byl příště propracovanější a my, abychom byli lepšími průvodci po světě OSV.

2.4 Vybrané metody a techniky OSV

Podle toho, jaké kompetence chceme rozvíjet, se tedy uplatní „všemožné druhy diskusí, her, cvičení, aktivizujících metod, zkušenostních metod, psacích technik, problémových metod, úkolově kooperativních učebních situací, modelových situací (např. mravně dilematické příběhy), psaní (příběhy, inventáře vlastností apod.) nebo čtení textů (vesměs jako východisko dalších činností), kresebných metod, komunikačně úkolových situací, metod práce s kamerou, videem, magnetofonem, koncentračních cvičení, pohybových technik (orientovaných na psychosomatiku), představových metod a vizualizací, rolových a simulačních her (vytváření fikce hrou hráčů), pantomim a živých obrazů, outdoorových technik (fyzicky náročnější, obvykle skupinové/kooperativní/ a problémově zaměřené aktivity v přírodě) atd.“ (Valenta, 2006, s. 54) Metod a technik, čili cest OSV k žákovi je nesčetně. Při selekci

nejpoužívanější z nich mi byl nápomoci portál Odyssea, který uvádí metod jedenáct: „zcitlivění na téma cíl, reflexe, hraní rolí, úkolové situace, myšlenková mapa, brainstorming, řeka, burza vzájemné pomoci, volné psaní, myslím si, divadlo fórum“ (Dubec, 2007)

2.4.1 Motivace

Tato metoda, nazývána též často jako zcitlivění na téma, je založena na empatických schopnostech žáka, kdy si přibližovanou věc, či látku propojí s vlastním životem. Zároveň si žáci osvojují představy o tom, čím se budou zabývat a promyslí celý smysl činnosti. Metoda zcitlivění na téma by zde měla zafungovat i jako motivační činitel, kdy žáci budou namotivováni, se daným tématem nadále zabývat. Metodu lze jistě využít při otevírání jakéhokoliv tématu.

Počátek může vypadat tak, že žákům představíme problematiku, kterou se budeme zabývat a ke které se bude mít možnost každý jeden žák vyjádřit. Po přiblížení tématu pokládáme otázky za účelem propojit téma se životy žáků, jejich zkušenostmi a zájmy. (Dubec, 2007)

Zahájení práce s tématem může probíhat v této metodě také formou shrnutí a sběru informací přímo od žáků. Necháme je samotným nejprve vyjádřit o tom, co k danému tématu vědí. Je možné nechat žákům čas na rozmyšlenou a po té je nechat sepsat na papír jejich myšlenky, ze kterých samy později vyberou jeden příklad své představy. Další variantou je forma učitele, jako zapisovatele. Děti samy budou říkat nápady a učitel je bude zapisovat na tabuli, či poster, které nám mohou sloužit i jako první krok metody brainstormingu (viz dále). U takovéto metody sběru informací, je důležitou součástí její vizualizace. (Dubec, 2007)

Forma této metody může být i dráždění žáků, kdy žákům přednesu předpoklad, který je rozhořčí, či s ním nebudou souhlasit. Například: „Setkal jsem se s názorem, že žáci našich základních škol neznají základní informace o státě, ve kterém žijí. Nevědí, se kterými zeměmi sousedí. Nevědí, kde leží které hory a kde jsou zajímavé hrady či zámky. Když k nám někdo potom přijde, neumějí pro něj naplánovat cestu podle toho, jestli se zajímá o památky, nebo přírodu. Co vy na to? Zvládli byste takovou cestu naplánovat?“ (Dubec, 2007, s. 7)

2.4.2 Hraní rolí

Při aplikaci této metody si žáci vyzkoušejí různé způsoby jednání v řadě možných situací a zároveň zkoumají své reakce na určité situace, ať už očekávané, či neočekávané. Každý účastník, ať už přímý aktér nastalé situace, či pozorovatel vnímá nejen tyto reakce a nastalé možnosti, ale také to, jak na ně nastalé situace působí. Žáci si zároveň vymezí praktická doporučení a funkčnost modelu použitého při řešení nastalých situací v reálných podmínkách a to na základě prožitých modelových situací. Při této metodě je důležité mít na mysli, že nejde o umělecké ztvárnění, ale o prožití role.

2.4.2.1 Žák v roli

„Pokud je našim záměrem zacíleně působit na rozvíjení dovedností osobnostních, sociálních, či morálních, je tato metoda často používána, jelikož je účinná. Žáci si díky ní mohou nanečisto vyzkoušet různé způsoby jednání a získat informace o tom, jak toto jednání působí na ostatní.“ (Dubec, 2007, s. 14)

Zadání žákům může být zahrání krátké scénky ve skupinkách na dané téma. Důležitý je ovšem následující rozbor se všemi žáky včetně pozorovatelů. Otázkou je opět důležité klást otevřenou formou, aby se k tomu mohli žáci samostatně vyjádřit.

Další možnou variantou metody hraní rolí se nám nabízí sochy. V literatuře je mnoho variant. Za zmínku stojí variace sochy, kdy žáci ve skupinkách mohou ztvárňovat obraz k tématu, či samostatně každý sám za sebe pocity předem určené, nebo svoje vlastní.

Nedílnou součástí hraní rolí jsou simulační hry. Při těchto si žáci vyzkoušejí různé modelové situace, ve kterých si vyzkouší různé jednání i různorodé reakce okolí. Jedná se o fiktivní situace, které by ovšem měly být podobné situacím reálným. (Dubec, 2007)

Mezi metodu hraní rolí můžeme zařadit i Divadlo Forum. Tato metoda spočívá v hraní modelové situace skupinou žáků pouze k tomu potřebnou, kdy ostatní žáci mají funkci pozorovatelů. Po přehrání simulační situace si každý pozorovatel sám pro sebe zhodnotí to, co by udělal jinak. Při dalším přehrání té samé scénky má každý pozorovatel právo scénu zastavit a vystřídat jakéhokoliv „herce“. Při dalším pokračování této scény situaci řeší „po svém“.

2.4.2.2 Učitel v roli

Tak, jako může být v roli žák, může být v roli i učitel. Tato metoda se používá převážně k nastínění, či otevření tématu.

2.4.3 Volné psaní

Specifikou pro tuto metodu jsou pomůcky, kterými je nejlépe fix, který je dobře čitelný a poster, či velký rozměr papíru. Jedná se o metodu aktivace, kdy se žáci zapojují do formování celkového výstupu. Fix by měl kolovat, aby se každému žáku naskytla možnost se k tématu vyjádřit. (Dubec, 2007)

2.4.4 Brainstorming

Cílem metody je po primárním zmapování všech nápadů, připomínek a idejí k danému tématu, kdy se následně vyselektuje nejvhodnější řešení pro všechny. Tyto nápady je důležité zaznamenávat na papír, poster, či tabuli. Je důležité, aby žáci viděli to, co už vymysleli.

2.4.5 Myšlenkové mapy

Myšlenková mapa je též jednou z metod, kterou lze začínat či zakončovat aktivitu. Specifika této metody jsou taktéž v pomůckách, kdy je zapotřebí velký prostor na zapisování poznámek, nápadů a idejí žáků. Princip myšlenkové mapy spočívá v zapsání hlavního tématu na střed papíru, či jiného zapisovacího archu, do kterého jsou nakresleny větve, kterými se vyjadřují různá spojení mezi napsanými slovy.

2.4.6 Úkolové situace

„Jedná se o učební situace, ve kterých jsou žáci postaveni před řešení nějakého problému (úkolů). Zvládání těchto situací je podmíněno používáním některých dovedností (práce v týmu, sebeovládání, ...). Tyto situace jsou tedy cíleně upraveny tak, aby sledovaly cíl, kterým je rozvoj vybraných dovedností.“ (Dubec, 2007, s. 16)

Pokud tedy chceme u žáků efektivně rozvíjet jejich dovednosti, je třeba, v oblasti těchto rozvíjených dovedností, mít jasně definované cíle. „tedy například nerozvíjíme

u žáků komunikaci, ale schopnost kultivovaně projevovat svůj nesouhlas.“ (Dubec, 2007, s. 16)

Je pravděpodobné, že žáci pro zvládnutí úkolové situace spolupracují a využívají při této komunikaci více dovedností zároveň. Je důležité se vždy zaměřit pouze na jednu z nich a tu cíleně rozvíjet. Po aktivitě by vždy měla následovat reflexe, která pomáhá žákům vědomě zpracovat zkušenost, která je posléze uplatnitelná v dalším učení a v životě. (Dubec, 2007)

2.4.7 Reflexe

Reflexe je důležitou, lépe řečeno nezbytnou součástí jakékoliv aktivity prováděné s dětmi. Reflexe by žákům měla pomoci internalizovat jejich pocity odnášející si z lekce, či hodiny. Zkušenost, zvnitřněná žákům z lekce je tak uplatitelná v jejich dalším učení a v životě. Použití této metody je tedy vhodné při jakékoliv aktivitě, či při jakékoliv nastalé situaci.

Pro udržitelnost pozornosti žáků je dobré používat v jedné reflexi její různé techniky. Těch je široká škála, ze které si můžeme vybírat. Patří mezi ně například: metoda škály, metoda zón, sousoší, malování, psaní, živé obrazy, nebo může být i reflexe mluvená, či třeba za pomoci mluvícího předmětu. (Dubec, 2007)

2.5 Pravidla psychické bezpečnost i v OSV

„V osobnostní a sociální výchově se zabýváme tématy, ke kterým mají žáci i učitelé blízký emoční vztah. Tato témata se nás doslova osobně dotýkají. Pokud svým žákům nechceme ublížit, musíme důsledně dodržovat základní pravidla psychické bezpečnosti.“ (Srb a kolektiv, 2007, s. 2)

Každý účastník jakékoliv aktivity by měl mít právo neúčastnit se jí. Jde o pravidlo, které se nazývá dobrovolnost, kdy je na uvážení žáka, jestli se bude účastnit, nebo ne. Důvodů může být celá řada od nepříjemnosti dané aktivity, až po zvážení, že daná aktivita je nad jejich síly. Ovšem v případě, že se žák rozhodne využít tohoto práva, požádáme ho, aby se stal pozorovatelem. Jeho postřehy můžeme využít i při reflexi, do které se tím pádem může zapojit. Právo dobrovolnosti se vztahuje na všechny druhy aktivit, tudíž i na reflexe. Je nesmírně důležité, aby na žáky nebyl vyvíjen nátlak, aby se účastnili, či nějak vyjadřovali. Pokud žák toto právo využije, tak tuto skutečnost nijak nekomentujeme, reagujeme pouze krátce a rychle. (Srb a kolektiv, 2007)

S předchozím právem souvisí následující, kterým je právo na soukromí. Žák sám o sobě rozhoduje, k čemu se chce vyjadřovat a co chce veřejně publikovat, o čem chce vlastně hovořit. K ostychu mluvit před spolužáky může vést pocit trapnosti, či strach z odlehčení problému. Proto je další součástí pravidel psychické bezpečnosti v OSV brát se vážně (Srb a kolektiv, 2007). Tudíž žáky vyzýváme k vážnosti situace, kterou nijak neironizujeme, neponižujeme, ani se jí nevysmíváme. Pokud již k takové situaci dojde, může být jejím řešením zpětná vazba. Zároveň pokud bychom chtěli přednést například část textu napsaným žáky, či ukázat kresbu, nebo představit jakoukoliv jinou osobní věc, či výtvar žáků před skupinou, musíme se zeptat dotyčného autora, jestli s tím souhlasí. Musíme mu říct záměry jejího využití. Jedná se o jeho osobní vyjádření, které má právo nechat skryté pro sebe.

Pravidlo zastavit aktivitu má i učitel. Tuto skutečnost je důležité žákům představit. Pravidlo je zde uvedeno, ne jen z důvodu psychického bezpečí žáka, ale i jeho fyzického bezpečí. Lze jej využít v situacích, kdy například žáci v rámci kooperace vymyslí postup, který je fyzicky nebezpečný, nebo pokud žáci začnou hovořit o nějakém spolužákovi tak, jak by ho to mohlo zraňovat.

„Obecně se nám osvědčuje respektovat soukromí žáků co nejvíce. Toho si žáci velmi váží. Nutná omezení, pokud o nich žáci vědí dopředu, obvykle přijímají bez problémů.“ (Srb a kolektiv, 2007, s. 4)

Po celou dobu aktivity by zároveň měla být její struktura žákům jasná a srozumitelná. Lektor tedy před jejím zahájením vysvětlí pravidla a ujistí se, že jim žáci porozuměli. Pokud to situace vyžaduje, je dobré po dobu aktivity opakovat pravidla. Ovšem do samotné aktivity bychom v jejím průběhu neměli nijak výrazně zasahovat. V průběhu aktivity samotné, by měl lektor nechat prostor žákům. Přenecháme průběh pro vývoj celé skupiny. Zároveň bychom se měli snažit podpořit všechny účastníky k jejich projevu, ale zároveň i k akceptaci názorů druhých. Je důležité předejít vyhroceným sporům, proto bychom měli předem s žáky probrat jejich rizika a možnosti, jako například, že každý můžeme mít jiný názor, což ovšem neznamená, že ten můj je špatný, když je odlišný. Pokud dojde k emočně vypjaté situaci, musíme ji jako takovou ošetřit. Cesty jak na to jsou různé. Jedna z nich může být využití lektora práva na zastavení hry a reflektovat co se vlastně stalo (Srb a kolektiv, 2007). V této reflexi by měli být zúčastnění všichni žáci, nejen přímí účastníci sporu. I žáci, kteří konflikt pozorují, mají právo se vyjádřit k situaci.

Nikdy nezapomínejme na reflexi, i za cenu, že aktivitu zkrátíme. Reflexe je důležitá nejen jako prostředek k zvnitřnění dovedností, které jsme danou aktivitou procvičili, ale i jako prvek, kdy si žáci utřídí vlastní pocity. Nemělo by se nám stát, že žák z aktivity odejde s nezodpovězenými otázkami, které mu vyvstanou jejím působením.

„V komunikaci se důsledně vyhýbáme snižující (vztahově asymetrické) komunikaci a nepoužíváme neúčinné náhražky zpětné vazby: hodnocení, ironii, věštění, nevyžádané dobré rady a další formy agrese.“ (Srb a kolektiv, 2007, s. 6)

3 Mladší školní věk

Období ve vývoji člověka, kdy nastává zásadní zlom, kterým je povinná školní docházka. Jedná se o důležitý mezník ve vývoji, který je dokonce opředen různými zvyky, či dokonce rituály. Školní zralost, potom první den ve škole, následuje už jen povinnost se školou spojovaná. „V tomto věku dochází k různým změnám celého vývoje dítěte. Vymezení věku tohoto období je od 6 do 11 let“ (Říčan, 2004, 145 s.).

3.1 Charakteristika mladšího školního věku

Existují různé pohledy na stádia vývoje života člověka. Stejně tak existuje mnoho různých názorů, ovšem základní charakteristiky psychického vývoje se shodují a zůstávají zachovány. Do životní periody mladšího školního věku, čili do věku „střízlivého realisty“ (Říčan, 2004, s.157), se dítě dostává nástupem do povinné školní docházky, tedy mezi 6. a 7. rokem. Při nástupu pubescence toto období končí, což je tedy mezi 11. a 12. rokem. Pokud se podíváme na teorii podle Vágnerové (2000) a Čápa (1993), vidíme, že souhlasně dělí školní věk na raný, střední a starší. Při čemž je tato perioda ukončena biologickými změnami a nástupem na druhý stupeň základní školy.

Tato etapa může být různými odborníky nazývána různě, může být jinak členěna, avšak všechny prameny se shodují na její důležitosti. Dítě totiž se totiž v této periodě setkává s první institucí v životě a tou je škola. Žák zde získává nové zkušenosti, schopnosti, a jsou na něj kladeny další nároky, které doposud dítě nepoznalo. Setkává se zde i s autoritou, a pravidly, která se musí dodržovat. Ve školních lavicích se navíc dítě učí vycházet s případným nezdarem, či naopak přijímat chválu. Další neopomenutelnou složkou je navazování sociálních kontaktů a přátelských vztahů.

Škola a vrstevnické skupiny se tedy v tomto období vývoje řadí po boku rodiny, která nadále ale zůstává nejdůležitějším činitelem.

3.2 Kognitivní vývoj

V této fázi vývoje nastává postupná proměna uvažování. Objevuje se strategie uvažování, která je doprovázena logikou a respektováním reality. Obecně dítě mladšího školního věku je stále vázáno s realitou. Tím pádem je dítě schopno mluvit o věcech, které zná, které vidělo, nebo je nějakým způsobem zaznamenalo. Piaget (in Vágnerová, 2005, s.242) uvádí, že v tomto stádiu přichází „fáze konkrétních logických operací.“ Dítěti v tomto věku stačí, když s věcí přišlo někdy v minulosti do kontaktu, aby o ní bylo schopno hovořit. Dítě je v tomto stádiu velice zvědavé a neustále potřebuje popis věcí okolo sebe. Tím se seznamuje se světem a utváří si reálný pohled na poznání skutečného světa. Školák ovšem ve svých myšlenkových operacích nejraději vychází ze své vlastní zkušenosti. Uceluje si pohled na svět i s jeho pravidly, které přijímá.

Decentrace je podstatou myšlení. Jedná se o nastání vnímání a schopnosti posuzovat jeden objekt z více stran. Tím dává dítěti možnost pochopit široké souvislosti a jeho vnímání se stává objektivnější. Dítě tímto opustí předchozí způsob vnímání, čímž se jeho poznávání okolí stává celistvější. „Významným projevem decentrace je schopnost překonat vázanost na jeden aspekt poznávané reality. V předškolním věku byly všechny ostatní opomíjeny.“ (Vágnerová, 2005, s. 243)

Konzervace je schopnost pochopit stálost objektu, i když jeho dílčí části se mohou měnit. Důsledek té je, že dítě „je schopné pochopit trvalost podstaty určitého objektu či množiny objektů, i když se změní jejich vnější vzhled.“ (Vágnerová, 2005, s. 244)

Reverzibilita je chápána jako vratnost určitých věcí. Znamená chápání, že daná změna některých věcí není definitivní, tím pádem je vratná. Tato funkce je důležitá pro logické operace, spojované s matematikou. (Vágnerová, 2005)

Biosociální vývoj

Celkový tělesný růst v mladším školním věku hlavním znakem. Mezi další fyzické změny patří například vypadávání mléčných zubů.

„Mozeček v průběhu této fáze ještě roste, ovšem jeho růst se zpomaluje a kolem desátého roku je téměř plně vyvinut. Dále v něm probíhají změny až asi do jednadvaceti

let a to formou zdokonalování spojení mezi jednotlivými buňkami.“ (Říčan, 2004, s.146)

Když se podíváme na výkonnost dětského organismu, uvidíme vysokou odolnost, ovšem musíme dát pozor na to, že děti se velice rychle vyčerpají oproti dospělým. Z tohoto hlediska je znepokojující fakt, že děti v tomto věku přeceňují své síly, proto bychom měli kontrolovat dětskou zátěž. Ovšem děti v tomto věku nabерou síly zpět tak rychle, jak ji vyčerpají.

„Obratnost pohybů, které vykonávají velké svaly, je již vyvinutá. Děti v tomto věku jsou i z tohoto důvodu velice fyzicky aktivní a zkouší, co vše v rámci pohybu dokážou. Dalším důvodem vynaloženého úsilí s koordinací svého těla jsou socializační, neboť hlavně tedy u chlapců, tělesná síla a obratnost určuje postavení v kolektivu.“ (Říčan, 2004, s. 147)

Smyslové vnímání není zcela vyvinuto. Jemná motorika ještě tedy není příliš přesná, mimo jiné proto, že koordinace mezi zrakem a jemnými pohyby drobných svalů není vyvinutá.

3.3 Dítě a jeho sociální vazby

Ze socializačního hlediska je vstup do školy významným aktem. Nejen že je zde přijetí světa dospělých, ale přichází navázání nových kontaktů a v ne poslední řadě je tu odklonění rodinného vlivu. Rodina i nadále zůstává významnou částí v životě dítěte, avšak postupem času se její vliv mění. Přichází nová instituce, nesoucí s sebou nové normy. Dítě se v procesu socializace ve škole učí komunikovat, vyjednávat, dodržovat pravidla a rozvíjí tím svoje kompetence. Stejně tak se v rámci socializace v rodině učí sociálním rolím. Dívky tíhnou k domácím pracím, jelikož to tak dělá maminka a kluci zase touží pomáhat otci. V rámci socializace se dítě setkává se třemi institucemi: teritorium rodiny, teritorium školy, teritorium kontaktu s vrstevníky (Vágnerová, 2005).

3.3.1 Teritorium Rodiny

Místo, oblast, kde se dítě cítí bezpečně a kam se vrací. S nástupem do školy přicházejí změny v pokoji, kde dítě přebývá. Drobné školácké úpravy jako třeba vyvěšení rozvrhu, pořízení psacího stolu, či vymezení místa na čtení se správným osvětlením.

3.3.2 Teritorium školy

Pro dítě jsou prostory školy naprostou novinkou. Škola je pro něj veliký prostor, ve kterém je velmi obtížná orientace. V prostorách školy nemá dítě svůj vlastní soukromý prostor. Vše je ve škole je jakoby vypůjčené, ať už se jedná o školní lavice, nebo o židličku na které žák sedí. Jediné důvěrné místo jsou záchodky, kde probíhají důležité sociální vazby mezi vrstevníky.

3.3.3 Teritorium kontaktu s vrstevníky

Zde jde o případ, kdy se teritoriem stávají různá místa, podle zájmu dětí. Jistě sem patří škola, ve které se dítě setkává se spolužáky, ale zařadíme sem i třeba park, tělocvičnu, dětské hřiště.

3.4 Vývoj dětské osobnosti a sebepojetí

Pro vývoj dětské osobnosti je jedním z nejdůležitějších faktorů to, jakým se dítě samo cítí být. Další nastávající zkušenosti, rozvíjí další jeho sebepojetí. Pro utvoření kladného obrazu vlastní osobnosti je důležité jeho přijetí. Myšleno emoční přijetí do žádoucí skupiny, ale i pozitivní přijetí od rodičů, či učitele. Dítě potřebuje znát, že je ve skupině vítáno a tím i ceněno.

Následující součástí sebepojetí je sledování vlastních výkonů a porovnávání jich s výkony ostatních. V tomto věku dítě již umí kriticky hodnotit a je kritičtější k sobě a i k ostatním. Na základě tohoto faktoru je dítě v tomto věku snaživé a pokouší se posunout své hranice. Zde dítěti už nestačí pouhé splnění úkolu, ale splnit úkol tak, aby výsledek byl například vzhledný, upravený.

Z důvodu již vyvinuté decentrace se na sebe dítě mladšího školního věku dokáže podívat různými pohledy. „S rozvojem logických operací se nemění jen jejich představa světa, ale i sebepojetí. Decentrace v poznávání umožňuje akceptovat změnu vlastního významu, již neulpívají na egocentrismu.“ (Vágnerová, 2005, s. 307).

Ve slovním popisu vlastního citění, či psychických stavů dítě používá velice zjednodušené pojmy, či velice zkreslené formulace. Důvodem tohoto je například stále nevyvinuté abstraktní myšlení. Z počátku stádia vývoje mladšího školního věku děti hodnotí až příliš jednostranně. Postupně přichází schopnost vzájemně nevylučovat

protikladné hodnocení. V závěru této fáze vývoje se dětské pojetí stává integrovanější, komplexnější a přesnější, podobnější názorům jiných lidí. (Vágnerová, 2005)

3.5 Vývoj dle genderové identity

V tomto věku (mladší školní věk) děti nijak zvlášť neprojevují zájem o sexualitu. Děti spíše v tomto období dávají přednost společnosti vrstevníků stejného pohlaví. Zde se spíše projevují narážky na opačné pohlaví. „Hoši prohlašují holky za nemožné, děvčatům vadí na chlapcích velkohubost, rozkřičenost, hrubost.“ (Říčan, 2006, s. 169)

4 Pedagogická diagnostika

Zrození pedagogické diagnostiky jako disciplíny vyplývá z potřeb z praxe. Základem pedagogického, či výchovného působení na jedince, či na skupinu je poznání nejen osobnosti vychovávaného, ale i okolních vlivů, které vychovávaného utváří tím, čím je. Pedagogická praxe by tedy vždy měla být spojována s různými typy zjišťování, či klasifikací stupně vývoje osobnostního, nebo vývoje vzdělávacího. Nadále by pedagogická praxe měla být spojována i s obeznámením se s příčinami, či s výchovnými podmínkami.

Různé známky pedagogicko-diagnostické činnosti se projevovali již dlouho před vymezením pedagogické diagnostiky jak samotné vědní disciplíny. Tedy pokud hovoříme o diagnostické činnosti od počátku jejích náznaků, tak se jednalo o jakýsi proces prověření a hodnocení žáka. Tímto se zabýval i J. A. Komenský, nadále spousta dalších tuzemských i zahraničních pedagogů. Ovšem k samotnému vymezení vědní disciplíny – pedagogická diagnostiky došlo až v sedmdesátých letech dvacátého století. Jedná se o zásadní změnu, neboť do této doby byla brána v potaz pouze skutečnost výuky žáka se zaměřením výlučně na učení a vyučování. S vymezením pedagogické disciplíny tedy přišel i důraz na širší okolnosti působící na žáka, jakými jsou například podmínky, ve kterých žák vyrůstal, ve kterých žák žije, či stránku žákovi osobnosti.

„Současné pojetí pedagogické diagnostiky vychází z chápání osobnosti žáka ve vztahu k příčinám a podmínkám, které jej ovlivňují a z pochopení úzkého pojetí výchovných procesů a procesy vyučování a učení.“ (Spáčilová, 2009, s. 7)

4.1 Metody pedagogické diagnostiky

Při získávání údajů o diagnostikovaném objektu používáme především dvě základní strategie – psychometrickou a kognistickou.

„Psychometrická strategie je založena na myšlence, že cokoliv existuje, vyskytuje se v určité míře, a proto může být měřeno. Tato strategie je zaměřena na zachycení kvantity toho, co je sledováno“ (Spáčilová, 2009, s. 27). Tedy může se jednat o druhy testů, které budou standardizované, které se využívají spíše tedy v psychologické diagnostice. Pokud mluvíme o diagnostice pedagogické, jedná se o druh například didaktických testů.

„Kognistická strategie spočívá v tom, že se diagnostik zaměří na diagnostickou jednotku. Tento přístup se opírá o kvalitativní zkoumání daného jevu“ (Spáčilová, 2009, s. 27). Aplikace této strategie je pro pedagoga přirozenější, ovšem samozřejmě záleží také na jeho kvalitách a schopnostech dílčí jevy pozorovat a diagnostikovat.

4.2 Metody diagnostiky školního prostředí

4.2.1 Školní prostředí

Diagnostika sociálního prostředí není o nic jednodušší, než diagnostika jedince. Důležitost této formy diagnostiky je v tom, že třída je prostředí, které nesmírně ovlivňuje a formuje každého jedince v něm obsaženého. Je důležité si uvědomit, že třída, vystupuje sice jako celek, ale chování skupiny formuje každý jeden její člen jeho vlastnostmi a charakteristikami.

Škola jako taková dítěti neposkytuje pouze rozvoj intelektuální, ale naskýtá možnosti navazování vztahů, či komunikace. Dítě zde navazuje své první vztahy, přátelství a učí se být rovnocenným partnerem ostatním. Zpočátku žáci navazují kontakty nahodile (například v rámci prostorové blízkosti), postupně si začnou budovat vztahy na základě znaků.

Při diagnostice třídy je zapotřebí shromáždit všechnen dostupný materiál o jednotlivcích tvořící celek, o jejich „pedagogických charakteristikách, vědomostech, dovednostech, morálních a sociálních charakteristikách, školní úspěšnosti, úrovni motivačních a vztahových dispozic.“ (Spáčilová, 2009, s. 22) Dále je zapotřebí zjistit další specifika jako je například složení třídy podle pohlaví, věku, počtu. Určitě bychom neměli opomenout povahu vnějších vlivů, jako je rodina, kamarádi a aktivity mimo školu.

4.2.2 Metody diagnostiky skupiny

„Mezi nejběžnější diagnostické metody můžeme zařadit pozorování, rozhovor, dotazníky, didaktické testy, metody analýzy výkonů a výtvorů, sociometrické metody, projektové metody, metody analýzy pedagogické dokumentace a anamnestické a retrospektivní metody.“ (Spáčilová, 2009, s. 22)

Pro účel diagnostiky skupiny jsou nejvhodnější dvě metody a tou je pozorování a sociometrie.

4.2.2.1 Pozorování

Tato metoda „spočívá v záměrném a řízeném zaznamenávání jevů, které se objevují v určité situaci“ (Spáčilová, 2009, s. 36). Metoda pozorování je vhodná pro zaznamenávání jevů na 1. Stupni ZŠ, neboť jiné techniky jsou pro tyto děti náročné.

Diagnostik musí dát při této metodě pozor na předsudky, jelikož ne vždy je všechno tak, jak se jeví. Dítě, které jednou přeběhne přes lavice, nemusí být nutně problémové, stejně tak jako energie dětí, které jsou mladšího školního věku, nemusí nutně znamenat LMD.

Z časového hlediska dělíme pozorování na **krátkodobá a dlouhodobá, přímá a nepřímá**. Krátkodobá pozorování využíváme v každodenní praxi. Ovšem dlouhodobá bychom měli využívat během svého působení pro ověřování funkčnosti užitých metod. Přímá pozorování jsou taková, která provádí diagnostik osobně na cílové skupině. Nepřímá jsou prostřednictvím další osoby, například rodiče. (Spáčilová, 2009)

Existují dva rozdílné přístupy k metodě pozorování a to **strukturované a nestrukturované**

Strukturované pozorování je založeno na zkoumání, kdy se diagnostik zaměří na různé kategorie jevů. Diagnostik si připraví **záznamové archy** pro studování určitých jevů a zaměřuje se na délku trvání, frekvenci, sekvenci.

Nestrukturované pozorování. Diagnostik si v tomto případě nepřipravuje záznamový arch, ale čerpá například z událostí. Tento typ pozorování je vhodný pro hlubší diagnostiku skupiny, či jednotlivce. Varianta nestrukturovaného pozorování může být **vzorek událostí**, kdy si diagnostik provádí odborné písemné záznamy o všech jevech, jak se staly a v jakém pořadí se staly. Další variantou jsou terénní zápisky. Tato se liší od předchozí tím, že se zaměřuje pouze na určité jevy. Jako další možná varianta se nám nabízí participační pozorování, kdy se diagnostik snaží proniknout do sledovaného objektu. Z tohoto důvodu je nutné, aby se pozorovatel sžil s prostředím a účastnil se veškerých aktivit.

Všechny metody pozorování lze aplikovat při sledování základních oblastí, jako jsou učební procesy, úroveň poznávacích procesů, chování a jednání jednotlivých žáků, či vztahy v kolektivu třídy.

4.2.2.2 Sociometrie

Jak naznačuje již název této metody, jedná se o měření sociálních vztahů v určité skupině. Jde nám o to, abychom nějakým způsobem kvantifikovali vztahy ve skupině a zjistili postavení jednotlivých členů ve skupině. Těmito zjištěními učitel nahlíží do vazeb mezi žáky, do jejich norem a pomocí těchto zjištění učitel může nastavit správnou výchovnou činnost se třídou.

Pro zjištění těchto informací, lze použít různé druhy sociometrických dotazníků. „Dotazník obsahuje otázky, na jejichž základě žák provede určitou preferenční volbu. Volby mohou být pozitivní a negativní.“ (Spáčilová, 2009, s. 52)

Volby pozitivní jsou směřovány k osobám, ke kterým má dítě kladný vztah a volby negativní naopak. Ovšem jedinec se nemusí nutně přiklánět na jednu, či druhou stranu a jeho vztahy mohou být neutrální. „Sociometrická volba může být aktivní (z hlediska osoby, která volí) a pasivní (z hlediska osoby, která je volena). Z tohoto pohledu můžeme sledovat počet odevzdaných hlasů a počet obdržených hlasů.“ (Spáčilová, 2009, s. 52)

Vzhledem ke skutečnosti, že se jedná o dotazníkovou metodu, tak bychom se měli držet určitých pravidel, jakými jsou například hranice skupiny, která musí být pevně vymezena. Volby by měly být provedeny anonymně, otázky by měly být stručné, výstižné a přiměřené vzhledem k věku skupiny. Otázky by měly být taktéž formulované nenahodile, podle daného kritéria.

„Kromě klasické sociometrické metody jsou známy i jiné postupy zaměřené na zjišťování sociálního klimatu třídy“ (Spáčilová, 2009, s. 54). Jedná se o míru spokojenosti a pohody, dále můžeme zjišťovat napětí ve vztazích, nebo třeba kvalitu vztahů a přátelství a v jaké míře jsou zde přítomna.

„Další možností je zjištění vlivu a oblíbenosti jednotlivých žáků. Členové skupiny mají posoudit každého člena skupiny z hlediska oblíbenosti a vlivu.“ (Spáčilová, 2009, s. 54)

Metodu sociometrie je vhodné kombinovat s průběžným pozorováním chování skupiny. Získaná data lze také rozšířit a upřesnit rozhovorem, či systematickým pozorováním žáků.

Ačkoliv jsem nepoužila žádnou z uvedených metod pedagogického výzkumu, tak mi studium podkladů k této kapitole poskytlo náhled při získávání informací o skupině, pro kterou jsem tvořila program.

III Praktická část

5 O programu Já, Ty, On, Ona, Ono = MY

Program byl vytvořen pro skupinu dětí ve školní družině, na základě poznatků získaných pozorováním cílové skupiny. Program je zaměřen na rozvoj sebepoznání, poznávání lidí a na rozvoj hodnot a postojů. Byl realizován 16. – 18. 5. 2011 v rámci odpolední činnosti ve školní družině. Ze strany školy mi byl poskytnut čas v rozmezí 13:00 – 15:00. Program je rozdělen do tří tematických bloků, rozvržen do tří odpolední.

Jelikož je program zaměřen na osobnostní rozvoj, jako téma byla použita osobní zájmena, která nás doprovází celým programem. Témata jsou řazena v návaznosti za sebou.

5.1 Cíle

Cílem bakalářské práce je sestavení programu zaměřeného na rozvoj osobnosti dětí v mladším školním věku, jeho realizace a následné zhodnocení.

5.2 Cíle programu

Hlavním cílem programu je ověření vlivu her na rozvoj osobnosti dětí v mladším školním věku a to z pohledu, jak děti samy jej vnímají a přijímají.

Cílem programu je rozvoj osobnosti žáka mladšího školního věku.

Dalším cílem je ověření, zda je program tohoto typu pro jeho účastníky přínosný a poutavý.

5.3 Příprava programu

Před samotnou přípravou programu bylo důležité dohodnout možnost realizace programu na některé základní škole. Po dohodě s vychovatelkou školní družiny na základní škole ve Vratislavicích nad Nisou, mi bylo umožněno program připravit a zrealizovat v tamní školní družině. Družinu jsem tedy navštěvovala několik týdnů před samotnou realizací programu, kde jsem se postupně seznamovala s dětmi a prostředím. S paní vychovatelkou jsme si vybudovaly dobrý vztah a navzájem jsme si vycházeli vstříc.

Program byl realizován v prostorách školní družiny, kde bylo k dispozici veškeré její vybavení. Účastníkům je tento prostor známý, což přispělo k jejich komfortu a psychickému bezpečí.

5.4 Cílová skupina

Cílovou skupinou byli žáci Základní školy ve Vratislavicích, konkrétně ti, jež navštěvují školní družinu. Celkový počet dětí je 16, z toho je 7 z 2. třídy, 7 ze 3. třídy a 2 ze 4. třídy. Skupina je heterogenní v zastoupení 6 kluků a 10 děvčat. Všichni navštěvují společnou družinu pravidelně, tedy se navzájem znají. Mezi žáky se nenachází žáci, kteří by měli diagnostikovanou poruchu učení, nebo jiné poruchy, zároveň se zde nenachází žádný žák s tělesným postižením.

5.5 Struktura programu

Tento program byl dělen do tří odpoledních bloků.

Blok 1. : Kdo jsem JÁ? - poznávám se (Jeřábková, 2007)

Tento blok vychází z osobního zájmena Já a je zaměřen na vnímání svého těla a na sebepoznání.

Blok 2. : Kdo jsi TY? – poznáváme své spolužáky (Hermochová, 2010)

Obsáhne osobní zájmena, která jsou zaměřena na jinou osobu, ale ne na skupinu. Jedná se tedy o Ty, On, Ona, Ono. Blok je zaměřen na poznávání a vnímání druhého.

Blok 3. : Kdo jsme My? – pečujeme o sebe i o druhé (Šircová, 2010)

Zde jsou zařazena zbývající osobní zájmena, která obsahují skupiny lidí, tedy My, Vy, Oni, Ony, Ona. Blok je zacílen na péči, kterou můžeme věnovat druhým, jedná se tedy o formování hodnot a postojů.

Název programu	Já, Ty, On, Ona, Ono = MY
Cíle	rozvoj sebepoznání, poznávání lidí, rozvoj hodnot a postojů
Věková skupina	7-11 let
Počet účastníků	16
Prostředí	školní družina, ZŠ Vratislavice
Termín konání	16. – 18. 5. 2011

5.6 Popis jednotlivých aktivit

V následující kapitole nalezneme popis jednotlivých aktivit. Není zde uveden čas trvání ani pomůcky. Tyto náležitosti najdeme v grafickém zobrazení programu (viz. Příloha č. 1)

5.6.1 Blok 1. : Kdo jsem JÁ? - poznávám se

Aktivita: Dohoda o vzájemném respektování

Provedení: Bytost – na papír překreslíme postavu, která symbolizuje dalšího člena skupiny. Do postavy vepíšeme šest základních principů: Buď tady, Buď v bezpečí, Stanov si cíle, Buď poctivý, Jdi dál, Pečuj o sebe a ostatní. Již při vepisování principů vyzveme skupinu, aby se nad jejich významem zamyslela. Po krátkém zamyšlení dáme skupině k dispozici psací a kreslicí potřeby, aby její členové připisovali významy každého bodu. Pokud nebude skupina nějakému bodu rozumět, objasníme její význam my. Je důležité, aby skupina tuto dohodu brala jako vážnou úmluvu, či smlouvu o vzájemném respektu, proto můžeme nechat každého člena stvrdit tuto dohodu podpisem.

Cíle: Cílem je otevřená dohoda mezi studenty a učitelem o respektování daných pravidel, které si mezi sebou dají a respektují je.

Aktivita: Myšlenková mapa: zařazení tématu

Provedení: Připravíme čepici, ve které jsou připravené kartičky osobních zájmen. Je potřeba, aby byl počet kartiček stejný, jako je počet žáků. Žáci sedí v kruhu a každého z nich vyzveme, aby si vytáhl jednu kartičku a aby se zamyslel nad jejím významem. Necháme každého, aby se vyjádřil k významu kartičky, kterou si vylosoval. Po té připravíme doprostřed kruhu balicí papír. Zeptáme se žáků podle čeho, a jak bychom mohli tyto kartičky dělit. Na papír pak vyznačíme tři skupiny zájmen: týkající se mé osoby, týkající se jiné osoby než jsem já a týkající se skupiny osob. Zájmena nalepíme, zakroužkujeme a pospojujeme, dle skupiny kam je zařadíme. Po té se budeme soustředit na první skupinu osobních zájmen, týkající se mé osoby a necháme děti se k tomuto tématu vyjádřit.

Cíle: Při této aktivitě děti motivujeme pro následující aktivity a k zamyšlení nad jejich osobou.

Aktivita: Vnímám své tělo

Provedení: Vyzvu děti, aby si našly v prostoru místo, kde je jim příjemně a tam si lehly na zem. Mohou si sebou vzít polštář, či mikinu pod sebe, záleží na nich, aby se cítily dobře. Po té, co si každý najde sobě příjemné místo, začnu dětem vyprávět. Mluvím k nim tichým příjemným hlasem a vyzívám je, aby si začaly uvědomovat své tělo. Říkám, aby vnímaly svá chodidla postupně nahoru, ať vnímají každou nohu zvlášť, postupně vyjmenuji celé tělo. Na konci této aktivity se děti postupně pomalu jejich přirozeným tempem začnou zvedat a protáhnou se.

Cíl: Vnímání vlastního těla, uvědomění si všech částí vlastního těla.

Reflexe: Propojená s následující aktivitou.

Aktivita: Mé barevné já

Provedení: Jako motivace a uvedení nám poslouží reflexe předchozí aktivity, kdy se děti ptáme, jak se při aktivitě cítily, co cítily, co a kde se v jejich těle stalo, jestli jim tato hra byla příjemná, nebo ne a proč. Poté vyzveme děti, aby si vybraly barevný papír, který vystihuje jejich náladu po předchozí aktivitě. Na papír mají nakreslit obrys postavy, do které vyznačí, jaká část těla je tížila, nebo co jim bylo příjemné, či nepříjemné, i to co je při ležení tlačilo, vše co cítili. Vyzveme děti, že kdo chce, tak se s námi může podělit o svůj obrázek a popsat nám, co na něm je.

Cíl: Prohloubení vnímání svého těla, uvědomění si pocitů ke svému tělu.

Reflexe: Za pomoci mluvícího předmětu se ptáme, co nám bylo příjemné, či nepříjemné, co jsme se o sobě dověděli.

Aktivita: Místa si vymění

Provedení: Aktivita probíhá v kruhu nejlépe na židlích (ale není nutné), kde se zeptám, jaké čtyři zvířata můžeme potkat v zoo. V kruhu pak rozdám tyto jména. Jeden žák se postaví doprostřed kruhu a říká: místa si vymění všichni sloni. V tu chvíli vstanou všichni, kterým bylo dáno jméno slon a vymění si místa. Člověk uprostřed kruhu se snaží také posadit na volné místo. Kdo zůstal uprostřed, opět říká. Pokud se řekne zoo, vstanou všichni a vymění si místa.

Cíl: Uvolnění, protažení.

Aktivita: Mé pravé jméno je...

Provedení: domorodé kmeny dávají jméno svým dětem pouze na čas. Po čase kdy dítě dospěje, si samo vybírá své jméno, podle toho, v čem vyniká, nebo co je mu blízké. Vyzvu děti, aby se zamyslely, nad tím, v čem vynikají ony, nebo čím by chtěly být a podle toho si vymyslely svá druhá jména. Jméno by mělo být složené z přídavného a podstatného jména, například Rychlonohý Petr. Po té si každý své nové jméno nakreslí, nebo napíše na samolepku, kterou si na sebe umístí a ostatní ho tak mohou oslovovat, pokud to tak bude dotyčný chtít.

Cíl: Rozvoj sebekognání, sebekognítí.

Reflexe: Pokládám dětem otázky, kdo se bude chtít vyjádřit, řekne si o mluvící předmět. Typy otázek: Bylo pro vás těžké si vymyslet vlastní jméno? Proč? Překvapilo vás jaká jména si dali vaši spolužáci a jaká jména to byla?

Aktivita: Kouzelná skříňka

Provedení: potřebujeme sestavenou kouzelnou skříňku: jakákoliv krabice, která se dá otevírat a zavírat, do které umístíme zrcadlo, které po otevření odráží obličej každého, kdo se do ní podívá. Aktivitu otevřeme otázkou pro děti: Kdo myslíte, že je nejzajímavější člověk na světě? Necháme dětem krátký čas na rozmyšlenou a za pomoci mluvícího předmětu necháme každé z nich, ať se vyjádří. Poté dětem sdělíme tajemství, že sebou máme kouzelnou skříňku, která v sobě ukrývá obraz tohoto člověka. Řekneme také, že její obsah je tajemství, takže až se každý podívá, tak si to tajemství musí nechat pro sebe. Zdůrazníme, že každý bude mít na konci prostor pro vyjádření. Až se všichni podívají, tak se děti zeptáme, koho tam viděly. Důležité je říct, že skříňka je vzácná a mluví pravdu, tudíž každý z nich je nejzajímavější, jelikož každý jsme jiný.

Cíl: Zlepšení vztahu k sobě samému.

Reflexe: Opět za pomoci mluvícího předmětu pokládáme otázky: Jak jste se cítili, když jste se dozvěděli obsah kouzelné skříňky? Překvapilo vás to a proč?

Aktivita: Reflexe

Provedení: Po skončení poslední aktivity se na závěr zeptám dětí, která aktivita se jim nejvíce líbila a proč, co jim v tom programu bylo příjemné, či nepříjemné. Dále budu klást otázky na jejich spolupráci, tedy jak se jim pracovalo v týmu, jestli by raději pracovaly samostatně a zda bylo pro ně odpoledne náročné. Poprosím je, aby zhodnotily celou první část programu za pomoci škály, na jedné straně nelíbilo vůbec, na druhé straně líbilo moc.

Cíl: Zhodnotit první část programu

5.6.2 Blok 2. : *Kdo jsi TY? – poznáváme své spolužáky*

Aktivita: Společné zopakování dohody o vzájemném respektování, myšlenková mapa: zařazení tématu

Provedení: Zpočátku tohoto bloku se vrátíme k sepsaným pravidlům, které si připomeneme, popřípadě doplníme. Dále se podíváme na mapu osobních zájmen a zaměříme svou pozornost na prostřední téma: týkající se jiné osoby. Děti se zeptáme, co si pod těmito slovy představují a necháme je se k nim vyjádřit.

Cíl: Motivace, zcitlivění na téma.

Aktivita: Mám rád, máš rád...

Provedení: Posadíme se s dětmi do kruhu. V kruhu si začneme házet s balonkem a říkáme své jméno a jméno toho komu házíme, po rozehrání si pošleme balonek dokola a každý řekne své jméno a co má rád. Až balonek oběhne všechny, obměníme hru a vždy říkáme: „já Petra co má ráda plavání, házím Honzovi co má rád fotbal.“

Cíl: Získání znalostí o spolužácích, rozehrání.

Aktivita: Co o mně nevíš?

Provedení: Začneme v kruhu, kdy každý napíše na papír pro spolužáky takovou otázku, aby na ni šlo odpovědět ano, ne (máš vlastní zvířátko, posloucháš Off springy) a vloží ji do čepice. Po té si každý připraví kartičky s odpověďmi. Hra probíhá tak, že každý vylosuje otázku. Vždy jeden přečte otázku a připraví si na ni odpověď před sebe tak aby ji nikdo neviděl. Ostatní žáci si také před sebe připraví odpověď tak aby ji nikdo neviděl, podle toho, jestli si myslí, že dotyčný tu věc má, či nemá. Postupně odkrývají všichni odpovědi a zdůvodňují, proč tak usoudili. Jako poslední otáčí odpověď dotyčný, kterého se otázka týkala. Takto se vystřídají všichni.

Cíl: Aktivita vede k lepšímu vzájemnému poznání žáků a zároveň si žáci mohou bezprostředně porovnat své znalosti o spolužácích. Zároveň si každý za pomoci otázek od spolužáků může uvědomit nové poznatky o své osobě.

Reflexe: V následné diskuzi se ptáme žáků, v čem se shodli a naopak, jestli si myslí, že je správně když se odhadli dobře, co jim aktivita přinesla, co jsem se dozvěděl nového, jak jsem se cítil v průběhu aktivity.

Aktivita: Dělení do tří skupin

Provedení: Děti poprosíme, aby se postavily, do kruhu zavřely oči a natáhly před sebe jednu ruku. Třemi různými vůněmi natru zápěstí dětí, které se pak podle vůně budou hledat a tím dělit na skupiny.

Cíl: Záměrné rozdělení do skupin.

Aktivita: Co máme společného?

Provedení: Žákům dám prostor proto, aby si našli příjemné místo pro domluvu. Jejich úkolem je, aby našli jednu společnou věc, aktivitu, kterou rádi dělají. Poté pomocí živého obrazu znázorní aktivitu, na které se shodli a ostatní spolužáci hádají, o jakou věc je jedná. Takto se vystřídají všechny skupinky.

Cíl: Rozvoj komunikace a vzájemné spolupráce, zjistit co máme společného, v čem jsme si podobní.

Reflexe: Ptáme se otázkami, zda bylo těžké najít jednu společnou věc, jestli bylo složité ztvárnit něco živým obrazem, co vás překvapilo, jak jste se cítili.

Aktivita: Dělení do dvojic

Provedení: Do čepice vložíme stejný počet dvojic z pexesa, kolik máme žáků. Každý si vylosuje jednu kartičku a najde si dvojici se stejnou kartou.

Cíl: Náhodné dělení do dvojic

Aktivita: Jaký jsi?

Provedení: Dvojice najdou místo sobě příjemné, kde se posadí k sobě zády. Každý si vezme před sebe papír, na který nakreslí siluetu postavy. Do této postavy promítne své pocity vůči kolegovi do dvojice. Úkolem je výtvarně zpracovat osobnost druhého. Můžeme u druhého znázornit i aktivity co nás o něm během dnešního bloku překvapilo. V průběhu výtvarného vyjádření si můžeme povídat. Po té ve dvojicích popíšeme, co jsme znázornili a proč.

Cíl: Vnímání jiné osoby.

Reflexe: Pokládáme otázky typu: Jak se vám zobrazovalo osobu někoho jiného? Co vás překvapilo? Jak jste se cítili během vytváření? Jak jste se cítili, když vás někdo výtvarně zpracoval?

Aktivita: Reflexe

Provedení: Po skončení poslední aktivity se na závěr zeptám dětí, která aktivita se jim nejvíce líbila a proč, co jim v tom programu bylo příjemné, či nepříjemné. Dále budu klást otázky na jejich spolupráci, tedy jak se jim pracovalo v týmu, jestli by raději pracovaly samostatně a zda bylo pro ně odpoledne náročné. Poprosím je, aby zhodnotily celou první část programu za pomocí hodnotící metody palců, na jedné straně nelíbilo vůbec palec dolů, na druhé straně líbilo moc palec nahoru.

Cíl: Zhodnotit druhou část programu

5.6.3 Blok 3. : Kdo jsme My? – pečujeme o sebe i o druhé

Aktivita: Společné zopakování dohody o vzájemném respektování, myšlenková mapa: zařazení tématu

Provedení: Zpočátku tohoto bloku se vrátíme k sepsaným pravidlům, které si připomeneme, popřípadě doplníme. Dále se podíváme na mapu osobních zájmen a zaměříme svou pozornost na poslední téma: týkající se skupiny osob. Děti se zeptáme, co si pod těmito slovy představují a necháme je se k nim vyjádřit.

Cíl: Motivace, zcitlivění na téma.

Aktivita: Pavučina

Provedení: Posadíme se s dětmi do kruhu. V kruhu si začneme házet s klubkem a říkáme své jméno a jméno toho, komu házíme. Vždy ale každý drží kousek provázku, který se cestou k němu rozmotal. Hra končí, až všichni budou držet kousek rozmotaného klubka. V tuto chvíli provázek vytvořil síť. Mluvíme o tom, jak je důležité, že tu všichni jsme a že každý zde má své místo, neboť jakmile někdo odejde a pustí svůj provázek, tak se nám zhroutí celá síť.

Cíl: Posílení sebevědomí.

Aktivita: Dělení do čtyř skupin

Provedení: Každý si z čepice vytáhne jedno zvířátko, které pak předvádí. Za pomoci zvuků se pak najdou skupinky.

Cíl: Náhodné dělení do skupin.

Aktivita: Děláním radost

Provedení: Žáci si ve skupinkách připraví scénky, jak mohou udělat někomu blízkému radost. Scénky po té přehrají ostatním spolužákům, kteří hádají, jakou radost právě tvoří. Takto se vystřídají všechny skupiny.

Cíl: Uvědomění si toho, že mám tu moc udělat někomu radost a tím dotyčnému zpříjemnit den.

Reflexe: Možné otázky: Jak se vám pracovalo? Bylo to složité vymyslet nějakou radost? Proč jste zvolili tuto radost? Kdy jste naposledy někomu udělali radost?

Aktivita: Pečuji o ...

Provedení: S žáky společně zasadíme semínko. Během zasazování si budeme povídat o péči, kterou rostlinka potřebuje. Žáci si dohodnou způsob, jak o ni budou pečovat.

Cíl: Rozvoj komunikace, smysl pro odpovědnost.

Aktivita: **Já, Ty, On, Ona, Ono = My**

Provedení: Na velký kus balicího papíru nakreslíme postavu nás všech. Postupně budeme obkreslovat různé části našich těl, až sestavíme jednu celou postavu, je jedno kolik bude mít nohou a rukou. Po té ji společně vybarvíme a vepíšeme do ní vše, co jsme se dozvěděli a co nás bavilo, nebo překvapilo.

Cíl: Evaluace třetí části programu.

Aktivita: **Vyplnění dotazníku**

Provedení: V kroužku nejprve dětem sdělím instrukce, aby se posadily tak, jak je jim příjemné, zavřely oči a v duchu si promítly všechny tři odpoledne. Následuje rozdání dotazníků, vyplnění a sebrání dotazníků.

Cíl: Evaluace všech tří fází programu.

5.7 Realizace programu

Kapitola se zabývá samotnou realizací programu. Najdeme zde vše, co nás potkalo za úskalí při realizaci, zároveň zde najdeme rozdíly mezi přípravou a samotnou realizací. Zmíníme tu i vliv momentálního rozpoložení účastníků a například i vlivy prostředí.

5.7.1 Průběh realizace

Blok 1.: Kdo jsem JÁ? – poznávám se

Žákům končí vyučování ve 12:30, kdy jdou do jídelny na oběd. Výhodou je nesporně jídelna v prostorách školy, tudíž přesun do školní jídelny je časově krátký a bezproblémový. První žáci do školní družiny začali přicházet již ve 12:50. Jelikož jsme žáky upozornili, že zde bude probíhat jiný program, než je pro ně obvyklý, tak se těšili a přišli všichni v čas. Program tedy započal dle časového plánu ve 13:00.

První aktivita, dohoda o vzájemném respektování byla pro mě tak trochu oříškem. Problém nastal již při samotné myšlence dodržení pravidel, jelikož v družině žádná pevně daná pravidla nemají. Po krátké motivaci a uvedení důvodů proč je to dobré nejen pro náš program ale pro klima třídy jako takové, děti tuto myšlenku přijaly a s energií a s nápady se pustily do jejich nastolení.

Jako další aktivita byla motivace a zcitlivění na téma osobnosti, za pomoci osobních zájmen. Téma žáci přijali velice dobře a pustili se s nadšením do polemiky nad významem jednotlivých zájmen.

Po bouřlivých debatách o pravidlech a významu osobních zájmen nastala část relaxace, kdy jsem se snažila navodit atmosféru za pomoci hudebního nástroje, klavíru, který je k dispozici ve školní družině. Aktivita proběhla v klidu a mohli jsme přejít k dalšímu pokračování, vnímání svého těla barvami. Zde nastal problém při výběru barevných papírů. Těch jsem se snažila poskytnout dostatečné množství odstínů a barev, ale některé děti chtěly barvu totožnou a musely nakonec volit barvu jinou. Kolaps mezi dětmi vznikl, když nevěděly, jak nakreslit obrys člověka, nakonec jsme to zvládli.

Aktivita Místa si vymění a Mé pravé jméno je, proběhly bez konfliktů, obzvláště pak první zmiňovaná hra, při které se děti uvolnily. Druhá zmiňovaná aktivita byla

děti pojata zábavnou formou, kdy si kreslily i obrázky svých nových jmen na jmenovky a hrdě je nosily.

Kouzelná skříňka byla pro žáky velkým překvapením, když zjistili, že osoba nejzajímavější na světě jsou oni sami. Někteří neskrývali svůj úžas, který vyjádřili mimikou v obličeji a citoslovci. Nicméně se každý udržel a nikdo dalším dětem neprozradil, koho ve skřínce zahlédl. Této skutečnosti přispěl i fakt nového zopakování pravidel před aktivitou. Tuto hru děti v závěrečné reflexi také hodnotily jako nejzajímavější a největší překvapení. Nejvíce zábavnou hru tohoto odpoledne děti hodnotily aktivitu - Místa si vymění.

Blok 2.: Kdo jsi TY? – poznáváme své spolužáky

Další blok opět započal dle časového plánu ve 13:00. Bohužel program musel být realizován bez přítomnosti dvou žákyň, které odešly na odpolední kroužek.

Aktivita byly realizovány bez větších problémů, ačkoliv zde byla odchylka od časového harmonogramu. U aktivity Co o mně nevíš?, děti cítily potřebu si sdělit další poznatky a i reflexe této aktivity byla delší, tím nám zbylo méně času na další aktivity, což nám ale zásadním způsobem nenarušilo program, jelikož předchozí aktivita naopak byla zakončena dříve.

Blok začal zopakováním pravidel a následovalo uvedení do tématu odpoledne, tedy zamyšlení se nad významem osobních zájmen týkajících se jiné osoby než jsem já, ale ne skupiny. Zde se děti pozastavily nad významem zájmen On, Ona, Ono. Z počátku nastal problém s uvědoměním si faktu, že i například Ono je vlastně jiná osoba v jednotném čísle. Tento problém jsme neustálým reflektováním vyřešily a přešli jsme k další aktivitě.

Hra Mám rád, máš rád proběhla v pořádku, v kratším časovém úseku, ovšem původní informaci o své osobě jsme museli zopakovat, pro lepší zapamatování. V této aktivitě jsem se aktivně účastnila, abych zabránila případnému vyselektování některých dětí. Tento problém nakonec nenastal.

Následovala aktivita Co o mě nevíš. Samotný průběh byl bez komplikací, avšak aktivita trvala delší dobu, než jsem předpokládala. V reflexi se děti rozpovídaly

o nových poznatcích o spolužácích, což bylo i pro mě překvapením, že o sobě neznali spoustu věcí, ačkoliv spolu denně tráví čas ve škole i ve školní družině.

Po následném dělení do skupin proběhla hra, Co máme společného. Hra vyvolala v rozdělených skupinkách vlnu diskuzí. Nakonec se každá skupina dětí dohodla a našla věc, kterou mají společnou a tu následně znázornily živým obrazem.

Poslední hra tohoto bloku byla - Jaký jsi? Po zkušenostech z předchozího dne, kdy si děti nevěděly rady s kresbou siluety, jsem připravila dopředu šablony.

Ze závěrečné reflexe vyplynulo, že pro děti byla nejvíc přínosná aktivita - Co o mně nevíš?, při které se o sobě navzájem dověděly nové informace.

Blok 3.: Kdo jsme My? – pečujeme o sebe i o druhé

Třetí část programu byla v pořádku. Opět jsme začali na čas dle časového plánu ve 13:00. Měli jsme časové výchylky, kdy první polovina programu proběhla rychleji, než jsem předpokládala. V závěru jsme ale měli větší prostor na celkovou reflexi a vyplnění dotazníku.

Blok začal zopakováním pravidel a následného uvedení do tématu odpoledne, tedy zamyšlení se nad významem osobních zájmen, které se týkají skupiny lidí.

Následovala aktivita Pavučina, která proběhla bez překážek a mohli jsme tedy popojít k další hře - Děláním radost. Po překonání ostychu z hraní divadla před ostatními, se děti vžily do rolí a s energií se postily do přehrání nacvičených scének. Po tom, kdy se vystřídal všechny skupinky, děti přicházely s novými nápady, tak nakonec každá skupinka přehrála dvě situace.

Další aktivita Pečuji o... byla náročná na udržení pořádku. Při sázení semínka jsem sice místo, kde jsme aktivitu realizovali, přikryla novinami abych předešla nepořádku na zemi. Ovšem jakmile děti začaly sázet a měli ruce umazané od hlíny, tak se hlína roznesla i mimo místo chráněné papírem. Místo ve třídě jsem sice vybrala co nejbližší umyvadlu, aby se děti mohly okamžitě umýt, ale nepořádku jsem nepředešla.

Poslední aktivita bloku byla výtvarná hra s obkreslováním částí našich těl. Při této aktivitě jsem pozornost věnovala tomu, aby na papíře mělo obkreslený kousek těla každé dítě. Po té nastal čas pro závěr programu, tedy vyplnění dotazníku. Před

samotným vyplněním jsme si s dětmi sedli do kroužku, požádala jsem děti, aby zavřely oči a postupně si všechny vybavily aktivity všech tří odpolední. Po té následovalo vyplnění dotazníku samotné.

5.7.2 *Reflexe realizace*

V první části programu jsme hned zpočátku rozpoutali se žáky vášnivou debatu o pravidlech. Debata započala při reflektování již stávajících pravidel ve školní družině. Tuto debatu jsem vyvolala záměrně na základě předchozího pozorování skupiny. Již při pozorování totiž bylo možné zaregistrovat nerespektování základních pravidel, pokud tedy můžeme říci, že zde nějaká byla. Dohodu o vzájemném respektování jsme úspěšně se žáky sepsali. Po uzavření dohody bylo na žácích znát jejich nadšení, neboť se z reflexe vyplynulo, že se cítí bezpečněji.

Zpočátku při reflexích aktivit bylo těžké tyto pravidla dodržet ve smyslu dát prostor ostatním – když mám mluvící předmět, mluvím já. Spousta žáků se překříkovalo, než se toto naučili. Žáci sami se po té korigovali navzájem a odkazovali se na dohodu, kterou jsme uzavřeli všichni. Na mluvící předmět si všichni postupně zvykli a skákání do řeči časem odpadlo.

Příjemným překvapením pro mě bylo to, že děti necítily ostych vyjadřovat své pocity před svými spolužáky. Žáci se otevřeně vyjadřovali jak k aktivitám zařazeným v programu, tak i pocitům které při nich zažívali.

Hodnocení programu proběhlo formou dotazníků (vzor evaluačního dotazníku viz Příloha č. 2). Otázky v dotazníku jsem vzhledem k věku účastníků volila převážně uzavřené s možností výběru odpovědi typu ano, ne. Výjimkou je otázka č. 5, kdy jsem po žácích požadovala podrobnější informace, v případě kladné odpovědi. Dotazník jsem dětem celý nejprve přečetla a vysvětlila pojmy v něm obsažené. Z dotazníku vyplynulo pozitivní hodnocení programu. Děti hodnotily kladně nejen formu a typy aktivit, ale i dovednosti při nich získané.

5.8 Hodnocení realizace

V této kapitole se budeme zabývat vzniklými úskalími při realizaci programu a následným navržením preventivních opatření.

5.8.1 Vzniklá úskalí programu při realizaci

Na první úskalí jsme narazili hned při druhé aktivitě, Myšlenková mapa. Při lepení kartiček s osobními zájmeny jsme zjistili, že balicí papír je z jedné strany trochu mastný. Při psaní nám to nevadilo, ale při lepení nastal problém, jelikož lepidla na něj nelepila. Museli jsme tedy začít od začátku na jeho druhou stranu, což nás trochu zdrželo. Následně jsme museli upravit prostředí třídy, přesněji školní nástěnky, abychom vytvořený poster mohli na ní připnout.

Další problém vznikl při aktivitě Mé barevné já, kde byla absence více papírů od jedné barvy, neboť několik dětí chtělo mít papír stejné barvy. Při přípravě této aktivity jsem se zaměřila na pestrost a různorodost barev, nikoliv na jejich počet od každé z nich. Při této aktivitě na mě čekalo ještě jedno úskalí v podobě siluet, které si děti měly nakreslit na papír. Některé z nich nevěděly, jak ji nakreslit.

Při aktivitě Pečuji o... jsem podcenila přípravu místnosti, aby nedošlo k jejímu znečištění. Děti si totiž nestíhaly mýt ruce a hlinou zašpinily některé lavice a koberec.

Problémy na nás číhaly téměř při každém dělení do skupin či dvojic. Děti téměř pokaždé protestovaly, ve které skupince jsou. Společně jsme, ale vždy tyto problémy vyřešili. Je tak obtížné odhadnout časovou náročnost programu. Toto úskalí jsme ale společně zvládli. Výrazněji od harmonogramu jsme se odklonili pouze jednou při realizaci třetího bloku. Nutno ale podotknout, že nám to program nijak nenarušilo.

5.8.2 Návrhy a řešení vzniklých úskalí

„Nelepící lepidla“ – předem řádně prověřit a vyzkoušet všechnen materiál, se kterým se chystám při aktivitě pracovat.

Výběr barevného papíru – zajistit dostatečné množství od každého druhu. Pro prevenci konfliktu je lepší připravit méně spektrální výběr barev. Důležité ale je zajistit od každé barvy počet listů tolik, kolik je žáků.

Silueta – mít připravené šablony postav pro případné rozpaky žáků jak nakreslit siluetu.

Dělení do skupin – řádně vysvětlit žákům důležitost toho, být ve skupině s někým, s kým jsme třeba ještě nikdy nebyli a tím předejít konfliktům vyplývajících z náhodného dělení. Je možné použít spíše řízené dělení do skupin namísto náhodného.

Časová rezerva – mít připravené drobné aktivity na vyplnění časových mezer.

Umazání hlínou – pro předejití umazání od hlíny dětí samotných by bylo vhodné zajistit každému z nich zástěru. Pro uchránění koberce před nečistotami z hlíny by bylo vhodnější použít například igelitový ubrus, neboť noviny se chůzí posunovali, čímž vznikly mezery, kterými se koberec umazal.

6 Výsledky reflexe, pozorování a dotazníku

6.1 Výsledky reflexe a pozorování

Cílovou skupinu jsem pozorovala již měsíc před provedením programu. Zprvu jsem měla obavy, jelikož se skupina jevila jako konfliktní. Postupně se tato obava pro mě stala výzvou. Při dalším pozorování jsem zjistila absenci jakýchkoliv pravidel ve školní družině. Tomuto nedostatku jsem přikládala důležitost při vzniku konfliktů. Na základě těchto skutečností jsem jako první aktivitu, zvolila dohodu o vzájemném respektování. Ze zpětné vazby od dětí jsem zjistila, že jí samy děti přiložily důležitost. Většina dětí se vyjádřila, že tuto změnu vítají a že by rády tyto pravidla dodržovaly i nadále po ukončení programu.

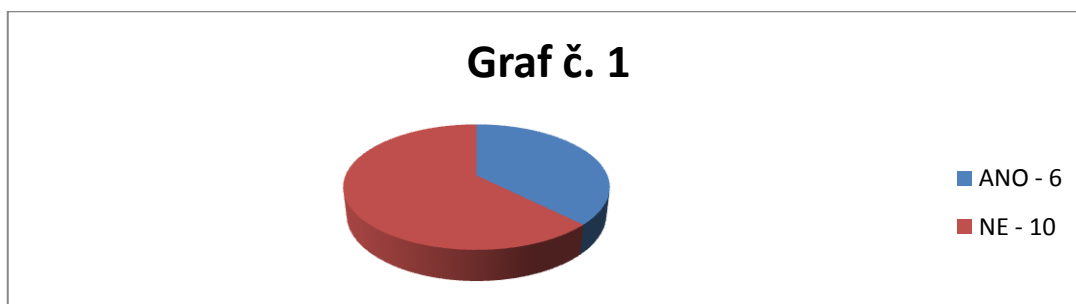
Děti se často i o přestávkách vyjadřovaly velice kladně k danému programu. Z reflexí za každou aktivitou vyplývá, že děti samy vnímají pozitivní vliv her na osobnostní rozvoj. Cítily se uvolněné a pozitivně naladěné při vnímání vlastní osoby i osoby druhého. Děti bavilo poznávat sama sebe, ale byly i překvapené, co nového se dozvěděly o spolužácích. I když několikrát zprvu stávkovaly, když nebyli ve skupině se svým kamarádem, tak nakonec byly spokojené, že poznaly i jiné stránky ostatních spolužáků.

6.2 Výsledky dotazníku

Cílem dotazníku bylo zjistit, jestli děti samy vnímají klady, či zápory programu na osobnostní rozvoj. Dále bylo cílem zjistit, zda-li děti pocítují vliv programu na jejich osobnost a jestli jim program něco nového přinesl. Cílem nebylo odlišit odpovědi dívek a od chlapců, tudíž byl dotazník anonymní. Dotazník funguje jako evaluační nástroj programu. Dotazník vyplnilo 16 žáků. Otázky jsou pokládány uzavřenou formou, pouze dvě mají otevřené podotázky v případě kladné odpovědi. Výsledky šetření jsou pro lepší názornost převedeny na grafy.

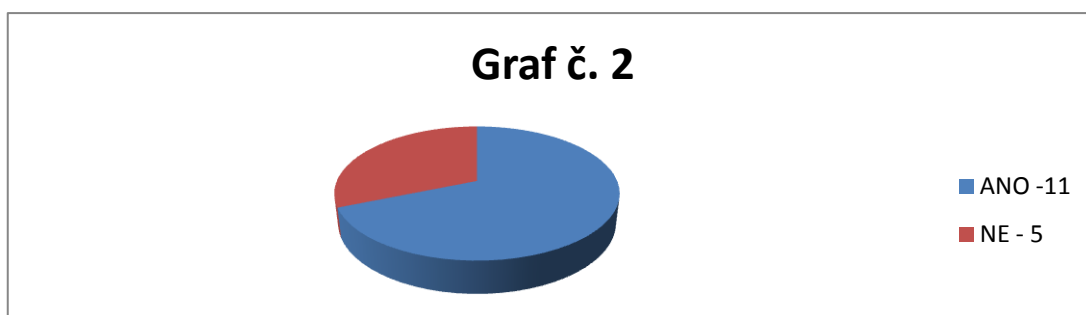
6.2.1 Grafické znázornění

Otázka č. 1: Už jsi někdy absolvoval/a podobný program?



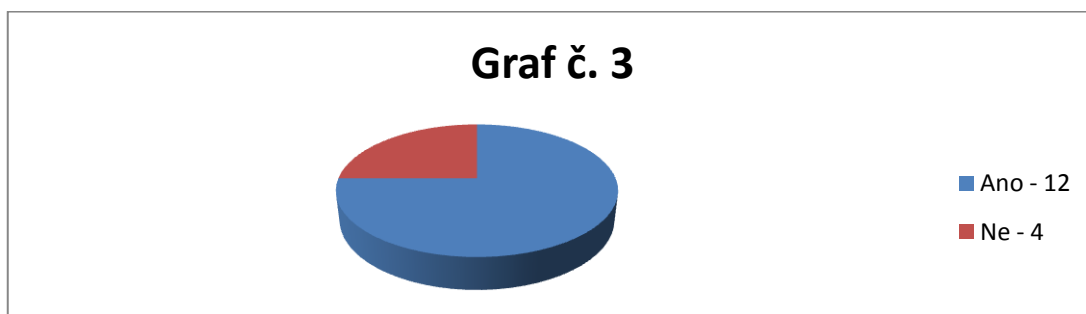
Komentář: Z grafu můžeme jasně vyčíst, že většina dětí program tohoto typu absolvuje poprvé. Tato zpráva pro mě byla trochu alarmující, neboť osobnostní a sociální výchova by již měla být součástí každého školního vzdělávacího programu.

Otázka č. 2: Zjistil/a jsi během programu o sobě něco nového?



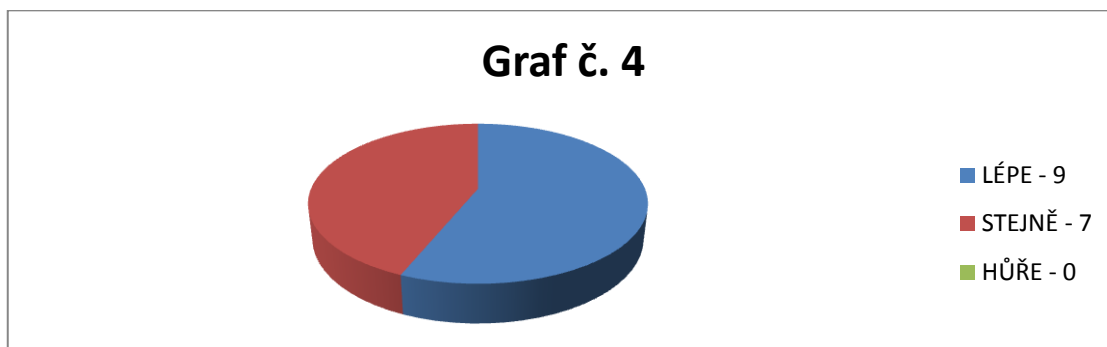
Komentář: Z grafu je jasně čitelné, že děti vnímají změnu, která proběhla v jejich sebepoznání. Většina dětí vypovídá, že se o sobě dozvěděla nové poznatky. Tyto závěry lze zjistit již při ústní reflexi, graf tuto skutečnost potvrzuje.

Otázka č. 3: Zjistil/a jsi během programu o spolužácích něco nového?



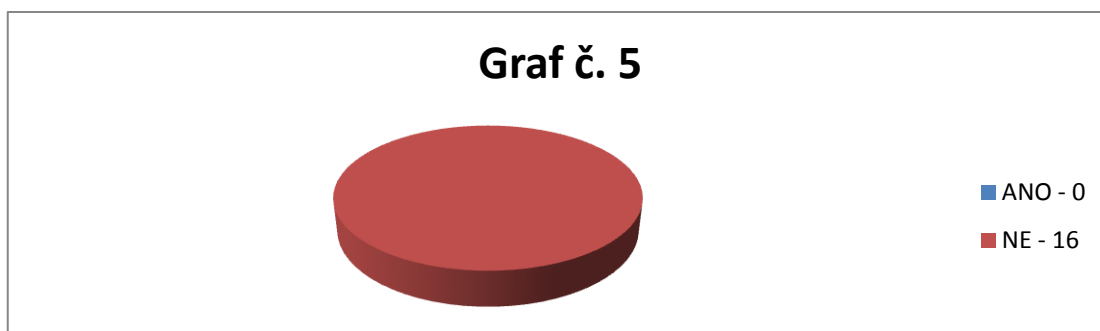
Komentář: Graf č. 3 nám znázorňuje, že děti vnímají získání nových dovedností o poznání spolužáků. Opět je možné tuto skutečnost sledovat již při reflexích, kdy se jednotliví žáci vyjadřují k vlivu aktivity a graf nám to tu ztvdí.

Otázka č. 4: Po skončení programu se cítíš: LÉPE STEJNĚ HŮŘE



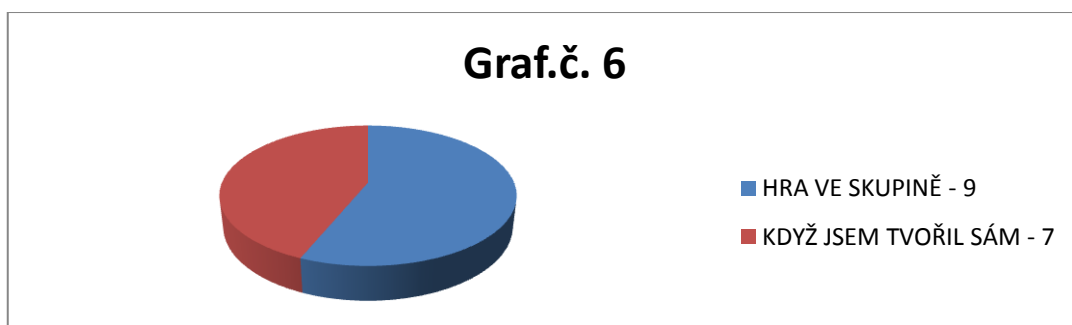
Komentář: Z tohoto grafu vyplývá, že víc než polovina žáků vnímá sebepojetí po skončení programu lépe než před programem. Pro nás je důležitý parametr, že se nikdo necítí hůře.

Otázka č. 5: Cítil/a jsi se špatně někdy během programu?



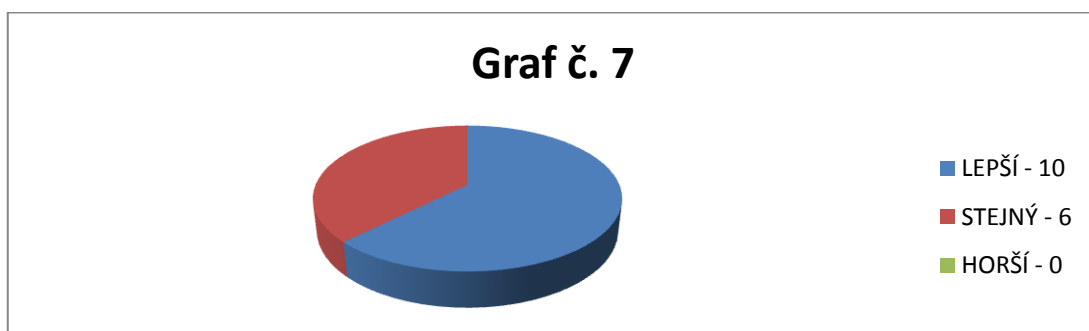
Komentář: Graf nám znázorňuje skutečnost, že během programu nikdo nezažíval nepříjemné pocity. Tyto pocity reflektujeme v každé reflexi, tudíž je z nich lze odpozorovat. Grafické znázornění nám toto potvrdilo.

Otázka č. 6: Který typ aktivit ti lépe vyhovoval?



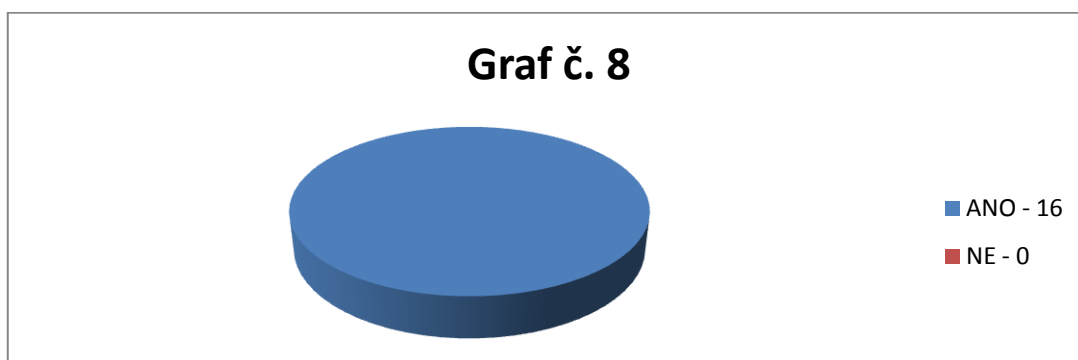
Komentář: Graf č. 6 nám graficky znázorňuje fakt, hry na rozvoj osobnosti preferují ve skupině. Opět je toto znázornění podpoření faktu, který je pozorovatelný ve skupině během hry i během reflexe.

Otázka č. 7: Po skončení programu bys hodnotil/a vztah k sobě:



Komentář: Graf nám potvrzuje další informaci, kterou jsme získali již během reflexí. Děti po skončení programu cítí změnu ve vztahu k sobě samému.

Otázka č. 8: Naučil/a jsi se během programu něco nového?



Komentář: Tento graf nám ukazuje, že každý zúčastněný žák se něco naučil a že si každý sebou domů odnese nějaký nový poznatek.

6.3 Zhodnocení výhod a nevýhod programu

V této části se nachází evaluace programu. Jsou zde vyjmenovány jeho výhody a nevýhody. Na jeho hodnocení se podílela paní vychovatelka ve školní družině, která po celou dobu realizace programu byla s dětmi a pozorovala je.

Výhody programu

Mezi výhody programu patří přizpůsobivost k věkovým skupinám. Nesporně další výhodou je možnost využít jednotlivé aktivity i samostatně během jiného programu. Program lze uskutečnit v různých prostorách, ať již v budově, nebo ve venkovním prostoru. Program lze využít i u mimoškolních akcí. Nesporné výhody programu jsou vlivy aktivit na pozitivní rozvoj sebepojetí a sebepoznání. Řada aktivit se podílí na formování vztahu ve třídě, tedy pozitivně působí na klima třídy. V aktivitách zároveň žáci rozvíjejí komunikační dovednosti a výtvarnou kreativitu.

Nevýhody programu

Jako nevýhodu programu jsou vnímány vyšší nároky na přípravu pomůcek, kterých je zapotřebí více. V případě, že program bude realizovaný mimo budovu, je za potřebí více lidí pro organizaci a přípravu právě pomůcek. Program je časově náročný a to na přípravu pomůcek i na organizaci.

IV Závěr

Cílem práce bylo zjistit, jak hra ovlivňuje děti v mladším školním věku a zda má vliv na jejich osobnostní rozvoj. V teoretické části jsem se zabývala vztahy mezi hrou, osobnostním rozvojem a charakteristikou období mladšího školního věku. Snažila jsem se poukázat propojenost mezi těmito pojmy. Pozornost jsem nejvíce zaměřila na metody a techniky osobnostní a sociální výchovy, kam jsem zařadila mimo jiné i pravidla psychické bezpečnosti, neboť jakýkoliv program je pro jeho účastníky nebezpečný, pokud nejsou dodržována.

V praktické části mě zajímalo, jak vlastně děti tyto hry sami vnímají. Vytvořila jsem program pro skupinu žáků mladšího školního věku a to na základě poznatků cílové skupiny získané předchozím pozorováním. Samotná realizace se stala zábavou i obohacením pro mě i pro děti. Zhodnocení praktické části proběhlo formou pozorování, reflexe a evaluačního dotazníku. Reflexe probíhala za každou aktivitou, kdy jsem dětem účastnícím se programu pokládala otázky zaměřené na jejich pocity vyvolané aktivitou. Během aktivit jsem pozorovala, jak děti na aktivity různého typu reagují. Na závěr programu proběhlo jeho vyhodnocení za pomoci evaluačního dotazníku. V reflexích jsem se snažila zjistit, jak děti vnímají proměny v sebepojetí po absolvování programu na osobnostní rozvoj, neboť sebepojetí a sebepoznání se mění ve vztahu ke zkušenostem. Evaluace programu potvrdila, že děti vnímají jak nové zkušenosti a podněty ovlivňují jejich další rozvoj. V souvislosti s tím je nesmírně důležitá role a osobnost pedagoga, který by měl dbát na další vývoj osobnosti svých žáků a poskytovat jim neustále nové podněty, aby z dítěte vyrostl zdravě sebevědomý jedinec.

Výsledky evaluace programu ve mně vyvolávají otázky, neboť odpovědi se lišily. Pro další rozšíření této práce bych z mého hlediska považovala za zajímavé zkoumat vlivy her na osobnostní rozvoj odděleně z pohledu dívek a z pohledu chlapců.

Bakalářská práce byla pro mě novou zkušeností, která mě obohatila o nové poznání. Jistě mi tato práce pomohla rozšířit obzory a budu ráda, pokud se někomu stane inspirací.

Použité zdroje

Literatura:

BALADA, J. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický, 2005. 227 s. ISBN 80-87000-02-1

BLÁHOVÁ, K. *Uvedení do systému školní dramatiky*. Praha: IPOS 1996, 82 s. ISBN 80-7068-070-9

CAILLOIS, R. *Hry a lidé*. Vyd. 1. Praha: Ypsilon 1998, 212 s. ISBN 80-902482-2-5

ČÁP, J. *Psychologie výchovy a vyučování*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 1993. 415 s. ISBN 80-7066-534-3

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Vyd. 2. Praha: Portál, 2007. 655 s. ISBN 978-80-7367-273-7

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí: [Obrat k dítěti jako výzva a úkol pro učitele i rodiče]*. Vyd. 1. Praha: Portál 2004, 232 s. ISBN 80-7178-888-0

MILLAROVÁ, S. *Psychologie hry*. Vyd. 1. Praha: Pyramida 1978, 349 s.

MIŠURCOVÁ, V. *Děti hry a umění*. Vyd. 1. Praha: ISV 1997, 193 s. ISBN 80-85866-18-8

OLIVOVÁ, V. *Lidé a hry*. Vyd. 1. Praha: Olympia 1979, 604 s. ISBN 80-7021-545-3

ŘÍČAN, P. *Cesta životem: [vývojová psychologie]* : přepracované vydání. Vyd. 2. Praha: Portál, 2006, c2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti: [obor v pohybu]*: revidované a doplněné vydání. Vyd. 6. Praha: Grada 2010, 208 s. ISBN 978-80-247-3133-9

SPÁČILOVÁ, H. *Pedagogická diagnostika v primární škole*. Vyd. 1. Olomouc: Univerzita Palackého 2009, 117 s. ISBN 978-80-244-2264-0

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. 467 s. ISBN 80-246-0956-8

VALENTA, J. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha: Grada, 2008. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1

VALENTA, J. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 2006. 221 s. ISBN 80-239-4908-X

WAY, B. *Výchova dramatickou improvizací*. Vyd. 1. Praha: ISV 1996, 219 s. ISBN 80-85866-16-1

Elektronické dokumenty přístupné prostřednictvím internetu:

DUBEC, M. *Zásobník metod používaných v OSV*. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2010-10-30]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/f_metody/zasobnik_metod_osv.pdf

HERMOCHOVÁ, S. *Poznáváme své spolužáky: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2010 [cit. 2011-04-20]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/6_1.pdf

JEŘÁBKOVÁ, S., KARVITZEROVÁ, M. *Poznáváme svou osobnost: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2011-04-03]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/2_1.pdf

SRB, V. A KOL. *Pravidla psychické bezpečnosti v osobnostní a sociální výchově*. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2010-11-8]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/g_bezpecnost/pravidla_psychicke_bezpecnosti_v_osv.pdf

SRB, V. *Jak na osobnostní výchovu*. Praha: Projekt Odyssea, 2007 [cit. 2010-10-15]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/a_jak_na_osv/jak_na_osv.pdf

ŠIRCOVÁ, I. *Pečujeme o sebe i o druhé: Tematický okruh osobnostní a sociální výchovy*. Praha: Projekt Odyssea, 2010 [cit. 2011-04-28]

[dokument ve formátu PDF] dostupný z:

http://www.odyssea.cz/soubory/c_lekce/11_3.pdf

Seznam příloh

Příloha č. 1: Graficky zobrazený scénář

Příloha č. 2: Vzor evaluačního dotazníku

Příloha 1: Graficky zobrazený scénář

Blok 1. : Kdo jsem JÁ? - poznávám se		
Čas (v minutách)	Aktivita	Pomůcky
15	Dohoda o vzájemném respektování	Balící papír, fixy, pastelky, psací potřeby
15	Myšlenková mapa: zařazení tématu	Balící papír, fixy, pastelky, psací potřeby, kartičky osobních zájmen, lepidlo, čepice
10	Vnímám své tělo	Žádné
30	Mé barevné já	Barevné papíry, prstové barvy, mluvicí předmět
10	Místa si vymění	Žádné
20	Mé pravé jméno je...	Papírové samolepky, fixy, pastelky, psací potřeby, mluvicí předmět
15	Kouzelná skříňka	Kouzelná skříňka
5	Reflexe	Žádné

Blok 2. : Kdo jsi TY? – poznáváme své spolužáky		
Čas (v minutách)	Aktivita	Pomůcky
15	Společné zopakování dohody o vzájemném respektování, myšlenková mapa: zařazení tématu	Poster z předchozí lekce, psací potřeby, fixy, pastelky
15	Mám rád, máš rád...	Balonek
30	Co o mně nevíš?	Kartičky ANO x NE, pro každého, papír, psací potřeby, čepice.
5	Dělení do tří skupin	Tři různé vůně
15	Co máme společného?	Žádné
5	Dělení do dvojic	Pexeso, čepice
35	Jaký jsi?	Barevné papíry, prstové barvy, pastelky, fixy, časopisové obrázky, lepidlo, nůžky
5	Reflexe	Žádné

Blok 3. : Kdo jsme My? – pečujeme o sebe i o druhé		
Čas (v minutách)	Aktivita	Pomůcky
15	Společné zopakování dohody o vzájemném respektování, myšlenková mapa: zařazení tématu	Poster z předchozí lekce, psací potřeby, fixy, pastelky
15	Pavučina	Klubko vlny
5	Dělení do čtyř skupin	Obrázky čtyř druhů zvířátek, čepice
35	Dělám radost	Žádné
20	Pečuji o ...	Květináč, semínko, hlína, voda, noviny
20	Já, Ty, On, Ona, Ono = My	Balící papír, prstové barvy, fixy, pastelky
10	Vyplnění dotazníku	Dotazník, psací potřeby

Příloha 2: Vzor evaluačního dotazníku

1. Už jsi někdy absolvoval/a podobný program?
ANO NE

2. Zjistil/a jsi během programu o sobě něco nového?
ANO NE

3. Zjistil/a jsi během programu o spolužácích něco nového?
ANO NE

4. Po skončení programu se cítíš
LÉPE STEJNĚ HŮŘE

5. Cítil/a jsi se špatně někdy během programu?
ANO NE

Pokud ano, tak kdy

6. Který typ aktivit ti lépe vyhovoval?
HRA VE SKUPINĚ KDYŽ JSEM TVOŘIL SÁM

7. Po skončení programu bys hodnotil/a vztah k sobě
LEPŠÍ STEJNÝ HORŠÍ

8. Naučil/a jsi se během programu něco nového?
ANO NE